



miriadi

Mutualisation et innovation pour un Réseau  
de l'Intercompréhension à Distance

# Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação

Maria Helena Araújo e Sá | Ana Sofia Pinho (Orgs.)

Prefácio de Isabel Alarcão



Éducation et formation  
tout au long de la vie

Avec le soutien du programme  
Éducation et Formation tout au long  
de la Vie de l'Union européenne.

**Título:** Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação

**Organizadoras:** Maria Helena Araújo e Sá, Ana Sofia Pinho

**Formatação e arranjo gráfico:** Ana Carla Amaro, Marta Santos

**Impressão:** Tipografia Minerva Central, Lda.

**Edição:** UA Editora - Universidade de Aveiro

**1ª edição** – novembro 2015

**Tiragem:** 80 exemplares

**ISBN:** 978-972-789-471-0

**Depósito Legal:** 403007/15

**Copyright:** MIRIADI, 2015

**Projeto:** MIRIADI LLP 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW

[www.miriadi.net](http://www.miriadi.net)

Le contenu de cette publication relève de la seule responsabilité des auteurs et ne peut aucunement être considéré comme reflétant le point de vue de l'Union européenne.

A revisão final dos textos é da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores

## Índice

- 5      ***Prefácio***  
Isabel Alarcão
- 11     ***Introdução***  
Maria Helena Araújo e Sá, Ana Sofia Pinho
- 15     ***Language teaching, intercultural competence and their socio-political significance***  
Michael Byram
- 37     ***Investigadores e professores em intercompreensão: narrativas na primeira pessoa (do plural)***  
Maria Helena Araújo e Sá
- 77     ***Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica***  
Ana Isabel Andrade, Filomena Martins
- 105    ***Intercompreensão no 1.º CEB: uma abordagem para trabalhar curricularmente as representações sobre as línguas***  
Ana Catarina Ribeiro, Ana Sofia Pinho
- 133    ***Desenvolvimento da competência plurilingue: quebrar o habitus monolingue em manuais de língua***  
Teresa Ferreira, Sílvia Melo-Pfeifer
- 157    ***Caminhos para uma intercompreensão 2.0 na aprendizagem de línguas no secundário português***  
Mário Cruz, Maria Helena Araújo e Sá
- 187    ***Apprentissage d'une ou plusieurs langues à travers l'approche intercompréhensive: un exemple d'insertion dans le supérieur***  
Yasmin Pishva

- 217 ***Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un Référentiel de compétences de communication en intercompréhension***  
Maddalena de Carlo
- 243 ***Integrar la intercomprensió entre llengües romàniques a les classes d'anglès? Justificació, aportacions i perspectives***  
Laura Sellares Crous
- 263 ***“Considero-a a mesma, apenas com um pouco mais de brilho”: A Língua Materna revisitada através de práticas de Intercomprensão. Um estudo de caso no Ensino Secundário Português com recurso à plataforma Galanet***  
Margarida Carrington, Sílvia Melo-Pfeifer
- 285 ***L'intercomprensione fra lingue romanze e il cooperative learning: approcci didattici collaborativi per la promozione del plurilinguismo nel contesto della scuola primaria***  
Valentina Matilde Di Michele
- 305 ***Quando la diversità diventa ricchezza: progetti e percorsi educativi attraverso l'intercomprensione tra lingue romanze***  
Costanza Mignanelli
- 329 ***Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul***  
Marcus Bär, Barbara Gerdes, Franz-Joseph Meißner, Julitte Ring
- 361 ***Acerca dos autores***

## Prefácio

**Isabel Alarcão**

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Centro de Investigação  
“Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; ialarcão@ua.pt*

I was honored to be invited to write the preface to the book *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* organized by two members of my research group at the University of Aveiro in Portugal, where we have dedicated great attention to the field of language didactics since the eighties of the last century. Our team has followed and participated in the evolution of the field through our teaching and research activities and established contacts and partnerships with other national and international researchers. The development of a European space not only facilitated the links among researchers but also created a new social context in which languages became very relevant to enable contacts among peoples speaking different languages, to facilitate insertion in novel cultures, to contribute to social cohesion, to build a community with a common global identity though respectful of individual and national identities. Plurilingualism, intercultural competencies, intercomprehension were added to our professional vocabulary. New fronts were opened in the field of language teaching and research. New research agendas were required. New projects emerged.

In this preface I would like to mention one “saga” as a sequence of evolving projects because it is in the background of the research reported in the present book. I refer to the *E-Gala*. The *E-Gala* saga started as *Galatea*, a project on intercomprehension among romance language learners, coordinated by the late Louise Dabène, professor at the University of Grenoble in France. It evolved to *Galanet*: a platform in which participants

developed a task in an interactive, collaborative, plurilinguistic, electronic context. The awareness of the need to educate teachers to understand and put into practice the concept of intercomprehension in interactive, electronic contexts led the researchers to launch *Galapro*: a new platform for a program for teacher education based on the same principles as Galanet. More recently came out MIRIADI aiming at building a network for the consolidation and development of e-learning conditions and resources in intercomprehension.

The continuity and expansion of this sequence of projects on intercomprehension must be emphasised; indeed knowledge and informed sustained practice requires continuity, consolidation, diffusion, dialogue. But also the research orientation of the *E-Gala* projects is very interesting as it reveals two related movements. One, from more basic to more applied research, i.e. from the clarification of the concept of intercomprehension and the development of explanatory models to the exploration of its use in real situations. The other, from the presence of academic researchers as participants to the collaboration of academic and school teacher researchers aiming at understanding and transforming the reality, a movement that has acquired a dynamic force.

The most recent project in this sequence, MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau d'Intercomprehension à Distance*) confirms my previous comment.

I had the chance to analyse one task of the project, namely deliverable 7.2 *Histórias em Intercompreensão* (<http://hdl.handle.net/10773/14700>), coordinated by Maria Helena Araújo e Sá (2015). It aimed at exploring the potential, possibilities, constraints and transgressions of didactic implications of intercomprehension in e-learning plurilinguistic platforms. Focused on the research question “How to integrate intercomprehension in e-learning plurilinguistic platforms in the school curriculum?”, it involved teachers, student teachers, academics and students in the development of e-learning plurilinguistic situations in association with classroom activities.

A common analytical frame enabled the description and analysis of the various “experiments”/cases and the identification of similarities and differences. The analysis brought to light several features.

The conclusions of the project show evidence that such an approach has great potential as it fosters education in a holistic mode. Besides learning languages and respecting cultures, the learners develop their capabilities of working with others, using previous knowledge, interrelating knowledge, developing strategic competencies, using technology, gaining self-confidence. Its contribution to the processes of certification of competencies was also mentioned.

Different possibilities of integration of intercomprehension in e-learning plurilinguistic platforms in the school curriculum emerged from the analysis of the cases of implementation. They can take the form of activities in the context of school projects. They can be offered as modules linked to classroom activities or as independent modules. They can also be used as self-learning opportunities complementary to classroom activities. However some of the initiatives are still seen as transgressions in relation to the school status quo.

Constraints were also detected. Time management is at the forefront. But the need to develop materials in different languages is also mentioned, as well as the scarcity of equipment and study rooms in the school buildings. The participants also referred to the frequent need to upgrade platform systems, as they rapidly become obsolete. In these situations, money (or rather, lack of money) is a constraint, too. Teachers’ low self-confidence to get involved in these sort of “experiments” is, as usual, verbalized. The participants also draw the attention to the discontinuity of “experiments”/cases. Being discontinuous, the “cases” do not result in consolidation of activities, credibility of the approach, development of teachers’ confidence, construction of a respected body of practice and knowledge.

Some readers may be pondering whether this e-learning plurilinguistic approach will replace more traditional and deeper approaches to language learning and query whether it will be an obstacle to the effective learning of a given language. Won't the curricular integration of e-learning plurilingual activities be a mere utopia? My answer comes in the voice of one of the participant teachers in MIRIADI: "I do not think radical proposals will be the solution. To completely discard the traditional classroom format is not a good solution. I believe in the gradual, progressive introduction of casual experiments as the one in which I participated" (Ana Margarida Borges in Deliverable 7.2 mentioned above)

Some dimensions of the global *E-Gala*-saga deserve being highlighted, namely: macro, political and social, linguistic, pedagogical, technological, human.

The global project is based on some present-day macro trends: globalization, diversity, identity, interaction. The ideology underlying the political and social dimensions point to respect for diversity, recognition of added values of diversity and relevance of intercomprehension in building social cohesion. The linguistic approach views plurilingualism as an objective to be attained as well as a way towards intercomprehension to be in action. Action and reflection on languages and cultures is conceived as a process of learning. Thus learning in the context of using languages is one of the pedagogical principles. Personal engagement and development of autonomy is another. Consequently, the emphasis is put on the learners and their interaction with task and thought but also with others, as collaboration and building of learning communities become a key issue in the development of interactive competencies. This novel pedagogical approach implies changes in teacher and learner roles and opens "windows" to interdisciplinarity.

The project has a clear modern technological dimension explicit in the use of e-learning platforms.



Finally, I would like to stress the human dimension as learners are viewed as whole persons, an interplay of cognition and emotion, with a linguistic biography and a capacity for self-guidance; but also as persons among persons interacting with others and creating contexts of learning as a social event. The relevance of the use of language in fostering interaction and acceptance of different cultures is unquestionable in the present times.

The project MIRIADI stresses the use of technology for educational purposes, the interplay classroom activities/extra classroom activities, the involvement of teachers in innovative processes, the use of action-research.

To those of you who are interested in giving thought to novel ideas and practices in teaching and learning languages in our more and more interactive world, I recommend reading this book and let the echo of the ideas expressed challenge you to also get involved in “experimentation”, reflection and dialogue in an “inter” perspective: interlinguistic, interpersonal, interprofessional, interdisciplinary, international.



## Introdução

**Maria Helena Araújo e Sá**

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; helenasa@ua.pt*

**Ana Sofia Pinho**

*Universidade de Lisboa, Instituto de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; aspinho@ie.ulisboa.pt*

Desde os anos 90 do século XX que o conceito de intercompreensão tem sido alvo de uma atenção marcante no campo da educação em línguas, em geral, e da Didática de Línguas, em particular (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Santos & Melo, 2009), em contexto europeu e além deste. Tratando-se de um conceito multidimensional e complexo na sua definição (Degache & Melo, 2008; Melo & Santos, 2008), a intercompreensão tem-se assumido como um conceito *heurístico* e tem mobilizado diversos atores numa esfera internacional em torno da sua compreensão, numa dupla vertente: na delimitação de nexos conceptuais e no posicionamento do conceito numa rede semântica dinâmica que caracteriza uma comunidade discursiva preocupada com a educação plurilingue e suas concretizações; na identificação das suas possibilidades e potencialidades educativas, em prol do desenvolvimento de uma competência comunicativa, de natureza plurilingue e intercultural, em contexto escolar e não escolar (Araújo e Sá *et al.* 2014; Coste, 2010; Degache & Tavares, 2011; Tavares & Ollivier, 2010).

Não obstante o seu potencial mobilizador e os resultados encorajadores alcançados, sobretudo no contexto de projetos financiados (Araújo e Sá, 2013), a inserção curricular da intercompreensão, enquanto abordagem plural das línguas e culturas (Candelier *et al.*, 2007), continua a preocupar

os didatas que trabalham neste campo e apresenta-se ainda como um caminho a percorrer, tornando-se evidente a premência de se *intervir* em contexto escolar para compreender as suas *condições de realização* e *avaliar* os resultados de experimentações no terreno. Importa, nesta ordem de ideias, integrar curricularmente a intercompreensão partir de dinâmicas de contextos específicos, das suas micropolíticas curriculares, dos seus cenários de ensino e aprendizagem, dos *habitus* profissionais dos atores escolares, no fundo, a partir das características e possibilidades das comunidades educativas, conciliando essa intervenção com procedimentos investigativos que evidenciem as potencialidades da intercompreensão a vários níveis e que alimentem novas compreensões conceptuais, curriculares e didáticas, compreensões essas que, a partir da sua natureza situada, possam ter um efeito multiplicador e dialógico no âmbito de uma didática contextualizada.

A presente publicação visa descrever, analisar e difundir práticas de inserção curricular da intercompreensão a partir de resultados da investigação sobre práticas educativas realizadas no terreno, trazendo-nos possibilidades de concretização em diferentes contextos nacionais e educativos (Alemanha, Espanha, Itália, Portugal), em diferentes modalidades (presença e a distância), trazendo-nos níveis de escolaridade diversos (ensino primário, secundário e superior) e convocando múltiplas vozes e famílias de línguas (românicas, germânicas...) e espaços curriculares diversificados (aula de Espanhol, Filosofia, Inglês, Matemática, Estudo do Meio, Português, TIC... ou a diluição de fronteiras disciplinares através de práticas transversais). Incluem-se ainda textos de natureza mais enquadradora das práticas curriculares e didáticas, ao versarem sobre a dimensão política e social do ensino e aprendizagem das línguas ou sobre a relevância de práticas e instrumentos de avaliação do desenvolvimento de competências em intercompreensão em contexto educativo.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeiffer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée) – Revue de Didactologie des Langues*, 153, 11-24. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1.htm>
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>
- Araújo e Sá, M. H. (coord.), Andrade, A. I., Simões, A. R., Pinho, A. S., Fanara, A., Ferreira, C ... & S. Di Vito (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercomprehension – Rapport* (pp.14-17). Aveiro: MIRIADI.
- Candelier, M. (dir.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA) - Version 2*. Graz: ECML.
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins? *Synergies Europe*, 5, 193-199.
- Degache, C. & Tavares, C. F. (2011). *Redinter-Intercompreensão*, 2 (Dossier: Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão).
- Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1, 7-14.
- Melo, S., & Santos, L. (2008). Intercompréhension(s): Les multiples déclinaisons d'un concept. Retrieved from [www.aal.unibe.ch/english/PDandLA.pdf](http://www.aal.unibe.ch/english/PDandLA.pdf)
- Tavares, C. F., & Ollivier, C. (2010). *Redinter-Intercompreensão*, 1 (Dossier: O conceito de intercompreensão: origem, evolução, definições).



## Language teaching, intercultural competence and their socio-political significance<sup>1</sup>

Michael Byram

University of Durham, University of Luxembourg; [m.s.byram@durham.ac.uk](mailto:m.s.byram@durham.ac.uk)

### Abstract

In this lecture I argue that foreign language teaching has socio-political significance not least in the contemporary world of major social change through migration, and not least in Europe which has received many migrants and suffered terrorism. I present examples from a curriculum development and research project in several countries which shows how language teachers can plan to include 'intercultural citizenship' in their aims. I then place this work in the context of current work at the Council of Europe which is creating a 'framework' – inspired by the *Common European Framework for Languages* – for intercultural and democratic competence, for use across the whole curriculum of schooling. I explain how the framework has been developed so far, and the nature of the competences which it aims to define and for which empirical descriptors are being tested. The framework is intended to help teachers of all subjects set intercultural and democratic competences as objectives in their teaching. Language teachers are included in this but perhaps can lead the way since they already work with models of intercultural competence and intercultural citizenship, thus demonstrating the practical potential of the new framework.

**Keywords:** language teaching; intercultural citizenship; Council of Europe

---

<sup>1</sup> This text is based on a lecture given at the University of Aveiro on 21st November 2015.

## Introduction

The main point of this lecture text is to consider from a socio-political perspective the role or function of any form of language teaching which includes Intercultural Competence among its aims and objectives. To do this, I think we need to take a look at ourselves as language teachers from the outside as well as from the inside. The phrases often used about this are apposite: 'to see ourselves as others see us' or 'to make the strange familiar and the familiar strange'.

So I am going to draw upon a text of a lecture given in Shanghai earlier in 2015 which was an attempt to explain European language teaching to a Chinese audience and to analyse what we do from an outside perspective which is nonetheless aware of the inside view. However, because I am talking and writing for insiders, I am not going to use the text from Shanghai exactly as it was, since it is necessary to add commentary to maintain the dual view, the insider and outsider perspectives, 'le regard croisé'.

## Beginning with an example

In fact I am not going to start as I did in Shanghai. There I started with theory but here I am going to start with an example. For, to quote Goethe's *Faust*, "Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, Und grün des Lebens goldner Baum" [All theory is grey, dear friend, and it is the golden tree of life which is green]. I would not have been able to quote Goethe in Shanghai as easily perhaps as I could quote Confucius in Europe. And I was not sure whether in Shanghai I could start with an example without prior theoretical explanation; I was not sure how my Chinese audience would react, if an approach which is 'attention-grabbing' would be appropriate.

In a European context, I think I can 'grab your attention' with my example and then return to it after the 'graue Theorie/grey theory'. I shall however certainly turn to theory for theory is crucial and we should remember that this quotation is from Mephisto who was trying to tempt the scholar Faust



away from his desk – with results which were disastrous for Faust and tragic for Gretchen.

My example is taken from one of a group of related projects which will be published in the coming year (Byram, Gribkova, Han & Wagner, 2016). This project concerns two groups of learners, aged 10-12 years, one in Argentina learning English and one in Denmark also learning English. The lessons were part of the respective English courses. The teachers and their university advisers had made contact through a network of researchers interested in developing the theory of intercultural citizenship (Byram, 2008) in practice. Their aims for this short project, which I have simplified here for brevity's sake, were:

Thinking:

- To encourage learners to explore and reflect on environmental issues - globally and locally,
- To help learners to understand environmental issues and how to recognize them in their own surroundings,
- To incite learners to challenge taken-for-granted representations of the environment.

These were aims which might seem similar to those of, say, an environmental studies course taught through a foreign language i.e. 'Content and Language Integrated Learning' (Coyle, Hood & Marsh, 2010) and in fact some of the principles of CLIL are transferred in this project into the foreign language classroom in the hope that there will be improved language acquisition. However, what is particular to the project is that the teachers also took one of the principles of citizenship education i.e. that it should lead to 'active citizenship' (Crick Report, 1998; OXFAM, 2006;

UNESCO, 2014) and formulated further aims:

Acting:

- Engage in trash sorting and recycling practices,
- Contribute to improving the environment in their local communities = ACTION IN THE COMMUNITY

The purpose was that classroom teaching and learning should break through the walls of the classroom in the 'here and now' and lead to activity in which learners are already acting as citizens, rather than having to wait until they are 'grown up'.

The following is an extract from the description of the project (Porto, Daryai-Hansen, Arcuri & Schifler, 2016):

***Four levels of analysis: My school, my community, my family, media-analysis***

In the first lessons, the pupils in each country recorded a video introducing themselves to the partner school, speaking in English. Furthermore, they became familiar with the virtual space *WorldGreenWeb*, a wiki that we created especially for this project, and they uploaded their videos there.

The next step was to identify 'green crimes' in their schools and, later, in their communities after having been introduced to the notion of 'green crime' (i.e. a crime against the environment using a video (in which) a girl corrects her mother who wastes water. The pupils in both countries discussed how the girl feels about the situation and which character reflects their own attitude toward the environment. As a follow up, they also drew green crimes to show their understanding of the topic and persuade people to change their attitudes toward the environment.

They then engaged in a trash analysis mini-project in their schools, which involved them in listing, classifying and sorting out the trash in the waste bins in their schools, and recording their observations with

photographs and videos with the help of their teachers. They reflected upon the question: 'Are the pupils and teachers in our school committing green crimes?'

The learners also carried out a survey of 'green crimes' among their friends and family and then critically analysed media images and publicity to establish the power of the media in environmental matters.

The teachers continue the story:

The task set was to collaboratively design an advertisement to raise awareness of environmental issues. The teachers in each country brainstormed ideas and vocabulary with their pupils before both groups engaged in online communication using the project-wiki and Skype. In both countries, the pupils reflected on communication strategies: How can you communicate in a foreign language with others who are probably less/more proficient in that language? The pupils adopted a number of strategies to cope with the different levels of language proficiency, such as using the chat function in the wiki and Skype, the Google translator, and gestures, among other options.

The final step was for the learners to carry out some tasks in their extended network, their school, their community and the World Wide Web. For instance, the Argentinian pupils created videos and songs which they shared in a Facebook group, designed by themselves (<https://www.facebook.com/pages/Save-the-Planet-Argentina/603179783054514>). In Denmark, the pupils put up their posters in the school and distributed them in their community. In both countries the learners contacted their local newspapers and used them to raise awareness of their international project and their international perspective on the theme.

After this example, to which I shall return later, I want to introduce the theory – *die graue Theorie* as Mephisto would call it – and this in fact was my starting point in Shanghai because of my uncertainty about what my

audience expected. Thus even in the shaping of a lecture a *regard croisé* is in operation.

## Axioms

I want to start with my axiomatic position. Here is my first axiom: the purpose of language teaching is not only to develop linguistic and (inter)cultural competence in learners through appropriate teaching techniques; it also has an educational role.

What do I mean by an educational role? I mean that language teaching develops learners' language capacity to speak about the world and about themselves in ways which are not available to them in the language or languages they already speak.

So my second axiom is the following. Although all subjects in the curriculum have educational purposes, what is peculiar to language teaching is to enable learners to leave their own way of living and thinking and to understand the ways of other people who speak other languages and who live and think in other ways or other 'languacultures' (Agar, 1994; Risager, 2006).

In Shanghai, I thought I needed to make these axioms explicit, in a country where English is seen very much as an instrument in economic development. In Europe in general and in Portugal in particular, I am not sure if I need to make the same point; I am not sure how much language learning is seen above all, or only, in economic terms or whether it is also seen as having educational value.

Furthermore, since, as explained above, in Shanghai I had decided to attempt to explain language teaching in Europe, which requires us to take an outsider perspective on what is (too) familiar, I needed to explain what I mean in my second axiom by 'other people who speak other languages'.

Most of the time we think of other people and languacultures as being outside the country where learners live, and in English we call them 'foreigners' and teach 'foreign languages'. We look outwards beyond our own country and its frontiers. In Europe, however, language teaching looks both inwards and outwards. We teach the languages of other Europeans and therefore are looking inwards e.g. French, Spanish. We also teach the languages of countries outside Europe – Chinese, Arabic, Japanese are the main ones – and therefore we look outside Europe. Thirdly, English is a rather special case although Spanish and French share some of its characteristics as a world language. When we teach English as a Foreign language, it allows us to look both inwards and outwards, since English teaching in Germany for example focuses on Britain and on the USA, and furthermore gradually English is being taught as a lingua franca which enables contacts with people anywhere.

### **Presenting Europe**

What this explanation involves is presenting Europe as one entity. This was not problematic in China, where people talk freely of 'the West' as a homogeneous entity. It is only when we are within Europe that we differentiate and emphasise the heterogeneity, but this is not surprising. It is the usual process when people of different social groups engage with each other: we homogenise the others and yet are surprised when others homogenise us because we know that 'our group' is in fact extremely heterogeneous (Ellemers, 2012). Chinese people feel the same about China even though outsiders tend to see it as a homogeneous entity.

Furthermore, the political salience of the European Union means that for many people both inside and outside, Europe is equated with the European Union of 28 states, and I needed to clarify that there is another Europe, this time with 47 states – called the Council of Europe. This body focuses not on political union and the economy but on culture, and it promotes and protects the values of human rights, democracy and the rule of law. Unlike

the European Union it does not do this through a government and parliament, and law-making. The Council of Europe acts through persuasion and recommendations. I then showed a map of the Council of Europe which in fact has common borders with China. Neither inside nor outside Europe are we used to thinking of these common borders.

In Shanghai I then asked the question “Who are the Europeans?” as a means of beginning to emphasise their heterogeneity. My answer to this rhetorical question was that Europeans are today – due the modern phenomenon of mobility and migration – a mixture of many kinds of peoples with many kinds of values and many languages. Many of the languages have existed in Europe for a long time and can be described as ‘natives’ but many of the languages are immigrant languages and are the ‘new natives’. Furthermore, as we know, languages are carriers of ideas, values and ways of behaving.

[It may be less well known to Europeans that this phenomenon of mobility is just as important in China but it takes place within the country, and though this is little acknowledged, the migrants have different languages or dialects from the places to which they migrate (Yong, 2014).]

Europe like every other part of the world has a history of conflict among people with different values. Today we still have conflicts, some of them among people who are old natives – I think of Ukraine – and some among people who are new natives. Here I think of the most recent events – the attack on Charlie Hebdo in Paris in 2015 or the massacre two years previously in Norway or bombing in Spain etc. etc. (And now as I write this there has been the massacre in Paris in November 2015.) Changing Shakespeare’s *Hamlet* just a little we can say that ‘there is something rotten in the state of Europe’.

What is Europe doing to deal with the rottenness? There are many things, but I want to concentrate on one which is relevant to educationists. In 2008, the Council of Europe produced a White Paper which tried to analyse

how people live together and what are the conditions for living together without conflict (Council of Europe, 2008). The White Paper distinguished between multiculturalism and interculturalism (Barrett, 2013). It said that in the 20<sup>th</sup> century we had encouraged different groups with different values and ways of living to live side by side, but separately. They should tolerate each other and leave each other to live in their own way, but in fact this led to conflict. Multiculturalism is inadequate and has created the opposite of what was intended.

The alternative approach is called interculturalism and intercultural dialogue. It emphasises the importance of understanding other people – and now the link with language teaching begins to appear since language learning is the means of understanding others.

### **Competences for intercultural dialogue and democratic culture**

We now return to the *grüner Baum des Lebens* but without leaving behind *die graue Theorie*.

As a consequence of the White Paper, the Council of Europe began in December 2013 to develop work on intercultural competence or ‘competence for intercultural dialogue’. However, because it is fundamental to the Council of Europe to promote democratic values, the work on intercultural competence was linked with work on democratic competence. In other words, the task was to identify and describe the competences people need to engage in dialogue and in democratic activities. In fact we soon established that there was much overlap. Intercultural competence and democratic competence are very similar.

[Of course I knew that by referring to democratic competence in Shanghai I was treading on thin ice, but I did so deliberately and left any comparison with China implicit. However, the first question at the end was ‘What do you mean by democracy?’ and the closing comments of my Chairman

included the remark that ‘Democracy is defined differently in different countries’.]

The aim of this new Council of Europe project is to create a framework for democratic and intercultural competence which is similar to the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001). Language teaching became the blueprint, the model for developing a new framework for schools.

Why schools? In Europe schools are considered to be places where two kinds of learning take place. There is first the learning of knowledge and skills and this learning is considered important for a country’s economic success. In this perspective, European governments are trying to change schools so that learners get better at tests since governments seem to think that testing will improve the skills on which an economic system is built. They look at East Asia and see that pupils there/here are better at such tests, so they try to learn from East Asia and particularly China. Ironically, they do this at the very time when China is trying to emulate what they see as ‘Western’ education with its emphasis on criticality and imagination (Yong, 2014).

The second kind of learning is ‘moral education’ or education to develop in young people the values and practices of a human society. In a Europe that includes democratic values and practices, the values of human rights; schools are expected to do this by developing the competences of democracy and intercultural dialogue. One very clear example of the importance of this is the decision of the French government after the events at Charlie Hebdo in Paris to invest a large amount of money in schools to overcome the problems in French society. Another clear example is the decision of the Council of Europe, again after the Charlie Hebdo attack, to put the work on intercultural and democratic competence at the top of its priorities – which means the work now has to be done very quickly – a lot more quickly than we originally planned.



## A Framework of Competence for Democratic Culture

What then is intercultural and democratic competence and where does language teaching play a role? How is the project to create a framework designed? [Here I am using some of the work and words of Professor Martyn Barrett who has been doing much of the practical work]

The project is taking place in *four phases*, from 2014-17:

- Phase one consists of *Developing a conceptual model* of the competences which citizens require to participate effectively in democratic culture and intercultural dialogue and this happened in 2014.
- Phase two involves *Developing behavioural descriptors* for each competence that is specified in the model – these descriptors are being formulated using the language of learning outcomes in 2015.
- Phase three involves *Scaling the descriptors* – ascertaining whether the descriptors can be assigned to different levels of proficiency and this will happen in 2016-17.
- Phase four is *Writing supporting documentation* to explain how the competence model and the scaled descriptors can be used in curriculum design, pedagogy and assessment, and this too will happen in 2016-17.

In the first phase we did two things. The first was to analyse many models of intercultural and democratic competence – 101 models were analysed by Professor Barrett. The second step was to create a new model which combined the best elements of all the models; this was done by work within the group, identifying useful and less useful elements of the many existing models. It is then an important feature of this model that it has not been designed from scratch but is *grounded in an analysis of existing conceptual schemes* of democratic competence and intercultural competence.

The model is a model of competence, and the intention is that teachers will be able to use the model to plan the outcomes they want from their For the purposes of the framework, we have defined '**competence**' in general as:

The ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, difficulties and opportunities that are presented by democratic and intercultural situations.

Because a core goal of the project was to construct a model for use in educational planning, all of the competences that were included in the model should be:

- **Teachable**
- **Learnable**
- **Assessable** (through either self-assessment or assessment by others).

Applying these and other criteria led to the identification of **20 competences** for inclusion in the model, and these 20 competences fall into four broad categories: **values, attitudes, skills, and knowledge and critical understanding** and are represented as follows.

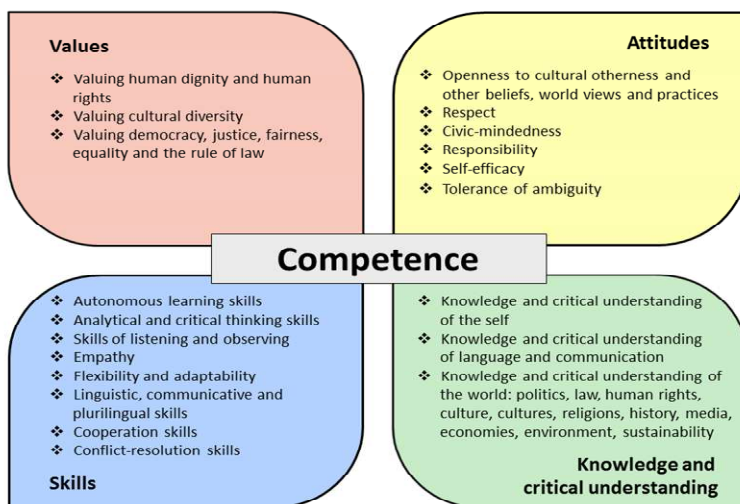


Figure 1 The 20 competences included within the CDC model

### *Values*

Values are general beliefs that individuals hold about the desirable goals that should be striven for in life.

Values serve as guiding principles for deciding how to act, and have a prescriptive quality about what **ought** to be done or thought across many different situations

We identified three sets of values:

- Valuing human dignity and human rights
- Valuing cultural diversity
- Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law

Seen from Shanghai, these values may seem for some people, but not all – for we must remember that China is a very heterogeneous country – to be ‘European’, or perhaps more likely ‘Western’, and these values are indeed derived from the Council of Europe’s statements about its purposes. It might be supposed that the European perspective would appear most inappropriate in China, i.e. for some of the people in the Shanghai audience, but there was no visible reaction. On the other hand the need to explain all this to my Chinese audience made the priorities of ‘Europe’ all the more evident.

### *Attitudes*

An attitude is the overall mental orientation which an individual adopts towards someone or something (e.g., a person, a group, an institution, an issue, an event, a symbol, etc.)

Attitudes usually consist of four components:

- a belief or opinion about the object of the attitude
- an emotion or feeling towards the object

- an evaluation (either positive or negative) of the object
- a tendency to behave in a particular way towards that object

We identified six attitudes:

- OPENNESS TO CULTURAL OTHERNESS AND TO OTHER BELIEFS, WORLD VIEWS AND PRACTICES
- Respect for other people, beliefs, world views and practices
- Civic-mindedness
- Responsibility
- Self-efficacy
- Tolerance for ambiguity

I emphasise (in upper case letters) the attitudes which are fundamental to language teaching.

### *Skills*

A skill is the capacity for carrying out complex, well-organised patterns of either thinking or behaviour in an adaptive manner in order to achieve a particular end or goal.

We identified eight sets of skills:

- Autonomous learning skills
- Analytical and critical thinking skills
- Skills of listening and observing
- Empathy and decentring
- Flexibility and adaptability
- LINGUISTIC, COMMUNICATIVE AND PLURILINGUAL SKILLS

- Cooperation skills
- Conflict-resolution skills

In the middle of this list I emphasise the particular skills which we teach as language teachers and I will return to these soon.

### *Knowledge and critical understanding*

Knowledge is the body of information that is possessed by a person, while understanding is the comprehension and appreciation of meanings.

We identified three main forms of knowledge and critical understanding:

- Knowledge and critical understanding of the self
- KNOWLEDGE AND CRITICAL UNDERSTANDING OF LANGUAGE AND COMMUNICATION
- Knowledge and critical understanding of the world (including politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, the environment and sustainability)

Again I emphasise the presence of the knowledge of languages and cultures i.e. the core activity of language teaching.

The next phase of work is to rate possible descriptors in order to make a selection which will be tested with teachers. They are being rated for relevance, clarity, independence, concreteness, observability and importance, and a selection of the best will be made. The stage after that will be to find out if it is possible to create scales for use in assessment.

### **Linking language teaching to the *Framework***

Let me repeat that the purpose of creating a framework is practical. It will allow professional people in Europe – everyone involved in schools and

education in general – to have a common understanding, i.e. the same function as the *Common European Framework for Languages* has for language teaching professionals. With this common understanding professional educationists – including of course language teachers – will develop their own approaches but will have a common reference, a common language.

How will it work and how will it work for language teachers? One of the uses will be to help teachers to clarify their aims and objectives. By aims, I mean it will help for example the teacher of history or mathematics to clarify how their subject helps to create intercultural and democratic competence. By objectives, I mean it will help teachers of history and mathematics to plan their teaching so that it develops learners' competences as learning outcomes. They will be able to plan so that they can say 'By the end of these lessons, learners will be able to ...'

For language teachers it will be easier because they already have models of intercultural competence which they can use to develop the skills and knowledge included in the *Framework* for democratic and intercultural competence, and it is at this point that my example at the beginning is relevant and that its significance has begun to become clear. I am also going to describe another example so that the relationship with democratic and citizenship competences more generally becomes even clearer.

This second example comes from a cooperation between a teacher of Spanish in Britain and a teacher of English in Argentina. They began in 2012 which was the 30<sup>th</sup> anniversary of the Malvinas/Falklands war. The dual title of the war reflects the two perspectives. The islands in the South Atlantic are claimed by both Britain and Argentina and, 30 year before, there had been a war over the islands when the Argentinian army invaded and was repulsed by the British army.

The purpose of the project the two teachers created was to have their students investigate this historical event from their respective perspectives,

an event which took place before the students were born. They would then exchange the results of their investigations and critically compare and contrast what they found, with the aim ultimately that they would bring to each society a new international perspective instead of the patriotic and jingoistic perspective that they would find in their analysis of how the events were seen thirty years before. The aims were formulated by the two teachers as follows:

- to analyse and understand the power of the media in constructing stereotypical images of otherness, and its impact on one's thinking and behaviour towards 'others'. (...) The students should explore a historical event using varied texts, mediums and resources;
- to read critically media of all kinds (involving processes of analysis, synthesis and evaluation. In particular the students should challenge taken-for-granted representations of others constructed by the media in each country;
- to produce 'text' critically, for instance PowerPoint presentations, posters, advertisements, leaflets, videos, etc.;
- to use contemporary media to engage in intercultural dialogue with others;
- to interact with others on the basis of values of respect and mutual understanding, allowing others to express their viewpoints, avoiding hostility and confrontation and resolving conflict cooperatively when necessary;
- to engage in civic participation in their local communities.

It is the final point which introduces into the language classroom the competences required for democratic citizenship. The British teacher and students were not successful in this for institutional reasons i.e. a fear that it would take too much time from students' learning, a fear which in subsequent work has fortunately been overcome. This is however an issue

which many teachers will undoubtedly meet and it is for this reason that I mention it.

The Argentinian students on the other hand were able to carry out a number of 'actions in the community' the essence of which is caught in a Facebook comment from an Argentinian veteran of the war:

**War veterans centre 'June 3<sup>rd</sup>'.** Above all, we would like to thank you and your classmates for your interest in Malvinas. We thought your video was an excellent piece of edited work, which summarises the experiences of the war quite well, touching upon the political aspect mainly. You are cordially invited to publish your work (whether videos or written) related to Malvinas on our webpage, as and when you wish. Please accept our strong Malvinas-like hug...

One group thus produced a video. Others became involved in teaching about the events, for example in a local language school, and others created awareness-raising leaflets that they distributed in the streets of their town.

In short, the students were developing their democratic competences as a consequence of what they learnt in their language classroom. What was particular to this combination of education for citizenship and language teaching was that those competences and the students' purposes in enacting their competences had been informed by their opportunity to interact with other students in another country, 'to make the strange familiar and the familiar strange', through their 'regard croisé'. Their teachers had deliberately planned their lessons to ensure that not only linguistic and cultural competences were enhanced but also their democratic competences.

Why then is it important to talk about the new Council of Europe model, since we already have models for language teachers? The reason is that I want to make explicit how language teaching has aims which are important in today's society in Europe, in a Europe where there is something rotten. I began by saying that in Europe language teaching looks both inwards and



outwards. For example, in England, we teach French, German and Spanish, i.e. 'internal', European languages. In France, we teach English, German, Spanish, Italian and so on. The same applies to other European countries, including Portugal. Although not to the same extent, we also teach Chinese, Japanese and Arabic, i.e. languages which are 'external', or at least that is what they appear to be at first sight. In fact, when we look more carefully at Chinese, Arabic and other languages from outside Europe, we find that they are also inside Europe. They are recent natives but they are natives, and of course I am not just thinking about the languages but also about the cultures they carry and the people who speak them. So whatever languages we teach they are all relevant to intercultural dialogue within Europe as well as outside Europe.

This means that a teacher of French in Portugal for example can and should help learners to *understand* the cultures of all the people of France including those who are bilingual – for example in French and Arabic – and have other cultures and values. For the perpetrators of the Charlie Hebdo massacre were not monolingual speakers of Arabic; they also spoke French. Furthermore I would argue that the intercultural and citizenship competences learnt in one language are transferable to other languages. Even if teachers of French in Portugal and other countries cannot introduce all the cultures of France, they are creating the competence and the condition for intercultural dialogue in French or any other language.

Let me be clear here, that when I say 'understand' I do not mean 'condone'. Understanding is not condoning or approving but it does mean creating the conditions for dialogue.

At this point in Shanghai, I made some explicit comparisons between Europe and China and between language teaching here and there. But now I will move immediately to my conclusions.

## Conclusion

The important question for the Council of Europe project on intercultural and democratic competence will be how to implement the model, how to help teachers use the model to include the values, attitudes, skills and knowledge and understanding in the teaching of mathematics or history etc.

The interesting point is that language teachers already have similar models and there is so much overlap that we can say that teaching intercultural competence – especially when it leads to action in the community like the Green Kidz or the Malvinas/Falklands projects – is the same as teaching democratic competence. In that sense language teachers are among the pioneers and should be encouraged to develop these theories, models and practices further, and to share their experience with teachers of other subjects.

So in conclusion, whether we are in Shanghai or Aveiro, I can add a third axiom to the two I had at the beginning:

- foreign language education is a social phenomenon which, like citizenship education, has societal improvement as one of its goals but which goes beyond traditional citizenship education by bringing an international/global perspective.

## Bibliographic references

- Agar, M. (1994). The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(2), 221-237.
- Barrett, M. (ed.) (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (eds.) (2016). *Education for Intercultural Citizenship – Principles in Practice*. Bristol. Multilingual Matters.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe/Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together as Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crick Report (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Ellemers, N. 2012, The group self. *Science* 336, 848-852.
- OXFAM (2006). *Education for Global Citizenship – A guide for schools*. Oxford: OXFAM.
- Porto, M., Daryai-Hansen, P., Arcuri, M.E., & Schifler, K. (2016). Green Kidz: Young learners engage in intercultural environmental citizenship in English language classroom in Argentina and Denmark. In M. Byram, I. Golubeva, H. Han, & M. Wagner (eds.) (forthcoming), *Education for Intercultural Citizenship – Principles in Practice*. Bristol. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2006). *Language and culture. Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.
- Yong, Z. (2014). *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World*. New York: Jossey-Bass.



## Investigadores e professores em intercompreensão: narrativas na primeira pessoa (do plural)<sup>1</sup>

Maria Helena Araújo e Sá

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; helenasa@ua.pt*

### Resumo

Incontornável numa dada perspectiva de didática da pluralidade linguística e cultural, a intercompreensão (IC) é um daqueles conceitos que mais marcadamente faz sobressair algumas das tensões e fragilidades que se vivem no campo. Nesta medida, as suas potencialidades passam também pelo modo como pode contribuir para uma discussão interna da disciplina em torno destas tensões e fragilidades, fazendo-a revisitar os seus rumos, trajetórias, discursos e modalidades de trabalho.

Com efeito, e se entendermos a DL como uma disciplina praxeológica e com vocação científico-social, não podemos deixar de constatar que a IC é uma grande ausente nas situações de formação contínua e nas práticas de educação linguística. Esta constatação vem colocar no centro do debate a questão da relação entre investigadores e professores, ou a questão de saber como podem estas relações ser impulsionadas, com ganhos mútuos, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica e vitalidade dos conceitos didáticos.

---

<sup>1</sup> Este artigo retoma o texto oral de uma conferência não publicada realizada na *IC2012 Conference – Intercomprehension: plurilingual competences, corpus, integration* (Grenoble, França, Université Stendhal-Grenoble 3, 21-23 de Junho de 2012) e intitulada: *Chercheurs et enseignants en (inter)action : repères pour des dialogues en intercompréhension*. Assim, mantive algumas marcas de oralidade deste texto, bem como a sua natureza plurilingue (aqui, português e francês), própria do grupo de investigação (e-gala) que organizou o *IC 2012*.

Neste texto debruçar-me-ei sobre esta questão a partir da narrativa de um trabalho conjunto realizado entre um grupo de investigadores e formadores em IC e um grupo de professores (e formandos) de línguas de uma escola pública em Portugal, dando voz às personagens desta história, constituída em “estudo de caso” e explorada segundo procedimentos inspirados na abordagem das entrevistas biográficas.

**Palavras-chave:** intercompreensão; colaboração investigação/prática profissional; epistemologia da Didática

## **Introdução**

Incontornável numa dada perspectiva de *didática da pluralidade linguística e cultural*, a intercompreensão (IC) é um daqueles conceitos que mais marcadamente faz sobressair algumas das tensões e fragilidades que se vivem no campo da Didática de Línguas (DL). Nesta medida, as suas potencialidades, já evidenciadas, para a reconfiguração epistemológica deste campo (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009), passam também pelo modo como pode contribuir para uma discussão interna da disciplina em torno destas tensões e fragilidades, fazendo-a revisitar as suas trajetórias, discursos, companheiros de viagem e modalidades de trabalho.

De um modo mais concreto, e se entendermos a DL como uma disciplina praxeológica e com vocação científico-social, que se tece na confluência entre discursos de investigação, de formação, de ensino/aprendizagem e, mais recentemente, políticos (Alarcão, 2010), não podemos deixar de constatar fortes clivagens internas entre estes discursos (e os seus atores), quando o que está em causa é a IC. Estas clivagens denotam uma evolução do campo que parece fazer-se “entre linhas paralelas” e que o afasta, cada vez mais, da sua missão primeira (e última): contribuir para a qualidade das práticas de educação em línguas. Com efeito, fortemente presente na investigação em DL (em projetos, publicações, congressos, redes

internacionais,... - para uma síntese, ver Araújo e Sá, 2013) e marcando a voz política da disciplina (nomeadamente através de conceitos que invoca, como “justiça e equidade linguística”, “ecolinguística”, “coesão social”, “sustentabilidade”, “direitos linguísticos”, e do apoio de agências de política linguística), a IC permanece uma grande ausente nas situações de formação contínua e nas práticas de educação linguística dos professores, num desequilíbrio sistémico que põe em causa as suas possibilidades de “candidato a termo” (Ferrão Tavares, Silva, & Silva e Silva, 2010) em DL.

Esta constatação vem colocar no centro do debate a questão da (difícil) relação entre investigadores e professores, ou, de outro modo, a questão de saber como podem estas relações ser impulsionadas, com ganhos mútuos, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica e vitalidade dos conceitos didáticos. Estará a IC, enquanto “conceito-choque” (Pinho & Andrade, 2008) que parece ser quando o perspetivamos do ponto de vista das representações e culturas escolares, porque capaz de fazer abalar os “mitos” que nestas perpassam (Melo-Pfeifer, Araújo e Sá, & Santos, 2011), a afastar cada vez mais os discursos e as *praxis* da academia e da escola?

Neste texto, debruçar-me-ei sobre esta questão a partir da narrativa de “uma história feliz” entre um grupo de investigadores e formadores em IC e um grupo de professores (e formandos) de línguas de uma escola pública em Portugal. Dando voz às personagens desta história, constituída em “estudo de caso” e explorada segundo procedimentos inspirados na análise das entrevistas biográficas (Demazière & Dubar, 2009), a minha intenção é perceber, da perspetiva dos atores, que ingredientes estão na origem das ações e interações vividas em IC e, em particular, das circulações (aparentemente) fáceis da noção de uns para os outros e para os seus espaços diferenciados de trabalho.

Esta tentativa de captar uma história real, onde se rejeita sem reservas abordar a questão em foco de um ponto de vista único e muito menos a partir do (comum) pressuposto de uma qualquer desprofissionalização da classe docente ou da sua dificuldade e resistência permanentes à inovação,

permitirá identificar alguns eixos balizadores de diálogos possíveis em IC entre investigadores e formadores, no sentido de construir a dimensão praxeológica da DL, no que ao conceito de IC (mas também de outros) diz respeito. Diálogos que, acredito, poderão contribuir não só para configurar programas de investigação e formação mais capazes de impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade das práticas educativas, mas também para a própria “espessura conceptual” (Melo-Pfeifer, 2014) e consolidação da noção de IC, já que a enriquecem com outros e novos sentidos aportados da sua operacionalização curricular e da reflexão que, sobre ela, investigadores e professores, em conjunto, podem fazer.

### **Une notion à la croisée des chemins**

Trois constats ont orienté ma réflexion.

*Constat 1. Quoique assez récente en tant que objet de travail systématique et structuré<sup>2</sup>, l’IC est une notion de mieux en mieux balisée et de plus en plus épaisse en DL, qui a contribué à façonner une communauté polyphonique et créative de chercheurs.*

Ceci est le résultat d’une constellation de facteurs, dont je n’évoquerai que les suivants.

- Une recherche de plus en plus dynamique, de plus en plus ciblée, structurée, financée, publiée, diffusée, mais surtout, de plus en plus dialogique<sup>3</sup>.

En effet, on constate chaque jour l’engagement de la communauté de chercheurs en IC à bâtir des espaces de rencontre et de travail communs,

---

<sup>2</sup> Même s’il nous faudrait modaliser un peu cette jeunesse (voire l’étude d’Escudé, 2010, sur l’apparition du terme chez le linguiste français François Ronjat).

<sup>3</sup> Faut-il noter le rôle fondamental de *Redinter - Rede Europeia de Intercompreensão* ([www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)) à cet égard.



ces espaces menant à travailler en IC tout en pratiquant l'IC (*chercheurs en intercompréhension*, pour reprendre le titre de l'œuvre de Mondada, 2005). Notons, pour exemplifier, les publications dans des espaces communs ou co-écrites par des chercheurs de groupes et même de langues différentes, qui s'engagent dans une « communication interculturelle » autour de l'IC qui fait émerger une « notion tiers », plus subtile, plus sophistiquée, plus complète, en quelque sorte (ex: De Carlo, 2011; Carrasco Perea, 2010; Jamet & Spita, 2010). Ce travail constitue, en soi, un important facteur de l'épaisseur conceptuelle de la notion (Melo-Pfeifer, 2014);

- Une recherche qui s'accompagne depuis son début d'un fort pari avec la formation, mettant en interaction le discours de recherche et le discours de formation de la DL (*chercheurs et formateurs en IC*), autour des questions de l'éducation linguistique.

L'espace « formations » du site de Redinter ([www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)) nous montre l'ampleur de cette interaction, mettant en évidence l'articulation de la formation avec le développement des projets et des recherches qui se font autour (figure 1).

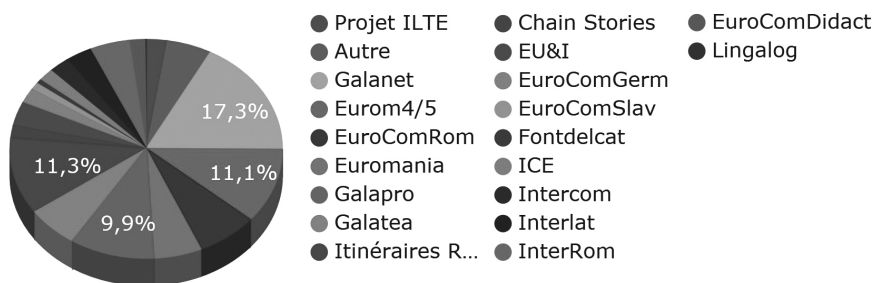


Figure 1. Formações desenvolvidas no âmbito de projetos (fonte: [www.formations-redinter.eu-stats.php](http://www.formations-redinter.eu-stats.php))

Si je me reporte exclusivement à mon centre de recherche (CIDTFF), le tableau suivant, qui présente en diachronie quelques actions de notre groupe de travail (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras - LALE), traduit cette articulation entre la recherche, la

production de matériels pour l'apprentissage des langues et la formation (voir tableau 1).

Tableau 1. Articulation recherche/apprentissage/formation dans le travail en IC du LALE

RECHERCHE (approche de L'IC)	APPRENTISSAGE	FORMATION
Receção em Línguas Vizinhas	CD-rom GALATEA	
Interação em Línguas Vizinhas	Plataforma GALANET <sup>4</sup> <i>Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação</i> (Araújo e Sá & Melo, 2004) Cadeias ChainStories <sup>5</sup> Plataforma Miriadi <sup>6</sup>	Plataforma GALAPRO <sup>7</sup> <i>Descobrir a Intercompreensão: alguns itinerários de autoformação</i> (Andrade & Pinho, 2010) <i>L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner</i> (Araújo e Sá, de Carlo, & Antoine, 2011) Plataforma Miriadi <i>Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores</i> (Araújo e Sá, 2015)
Interação em Línguas não		ILTE – <i>Intercomprehension in Language Teacher Education</i> <sup>8</sup>

<sup>4</sup> Galanet: plataforma Internet para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas (desenvolvida no âmbito do projeto europeu Galanet, 2001-2004; [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)).

<sup>5</sup> Chain Stories, projeto europeu, 2006-2009; [www.chainstories.eu](http://www.chainstories.eu)

<sup>6</sup> MIRIADI – *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A distance*, projeto europeu, 2012-2015; [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net).

<sup>7</sup> Galapro – *Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes* (plataforma desenvolvida no âmbito do projeto europeu Galapro, 2008-2010); [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)

<sup>8</sup> ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*), projeto europeu, 1998-2001.

Vizinhas/Abordagens Plurais	<i>Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores</i> (Araújo e Sá, Canha & Gonçalves, 2003)  Projeto <i>Línguas e Educação</i> <sup>9</sup> (Andrade & Pinho, 2010)
REDINTER – Rede Europeia de Intercompreensão	

Ce dialogue croisé recherche/apprentissage/formation, qui fait intervenir encore d'autres voix (celle des formateurs, des enseignants en formation et de leurs élèves), avec d'autres perspectives et d'autres cadres de travail, constitue un lieu non négligeable de construction en inter-action (donc, en épaisseur, donc, en dynamique) de la notion d'IC.

- Une formation de plus en plus en polyphonie, faisant intervenir des chercheurs-formateurs de plusieurs écoles et langues (*formateurs en IC*), qui discutent, dans des actions communes, leurs positions épistémologiques, leurs propositions pratiques, leurs approches de la formation<sup>10</sup>.

Ces dernières interactions sont également fondamentales pour l'évolution de l'IC, car elles lui donnent une charge sémantique essentielle dans tout concept didactique: elles le rendent manipulable et opératoire dans des situations de formation diversifiées (différents publics, différents besoins, différentes langues et cultures éducatives...), donc, elles préparent son entrée contextualisée dans les terrains éducatifs.

<sup>9</sup> *Línguas e educação: construir e partilhar a formação*, projeto nacional financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia FCT, 2007-2010.

<sup>10</sup> Un exemple de cette formation est le projet *FORMICA - FORMation à l'InterCompréhension Appliquée* (Erasmus Intensive Programmes), qui a eu lieu à Vénice en mars 2012.

- Un rapport de plus en plus dense avec les discours politiques (*chercheurs et politiques en IC*).

Ce rapport se traduit, par exemple, dans la production d'études de référence, de cadres et d'outils, dans la réponse aux appels d'offre et de financement, dans l'élaboration d'études commandées, dans la participation à des stages et à des formations diverses ou dans des protocoles pour l'exploitation de matériels et produits des projets.

Malgré leurs risques - que je ne commenterai pas ici, voir, pour une analyse possible voir Maurer, 2011 -, ces inter-actions ont façonné le cadre d'un discours en IC socialement plus engagé et se traduisent concrètement dans les composantes idéologiques de la notion (voyons, par exemple, le témoignage de P. Chardenet dans la vidéo *Vozes das Intercompreensão*<sup>11</sup>: « c'est la démocratie, l'IC »).

- Le rôle, dans le balisage de la notion, des études de méta-analyse qui systématisent toutes ces voix et qui se sont succédées depuis la première grande rencontre de la communauté en IC, le *Colloque Diálogos en IC* (Lisbonne, Septembre 2007<sup>12</sup>).

Ces études, qui ont trouvé un espace propre de diffusion dans le n° 1 de la revue *Redinter-Intercompreensão* (Ferrão Tavares & Ollivier, 2010), ont permis d'identifier, au-delà des nombreux timbres de la notion, en rapport avec les spécificités des écoles épistémologiques des chercheurs, une base de sustentation « mouvante » mais « solide » sur laquelle s'édifie, dans le temps, la communauté en IC.

Mouvante, car elle s'équilibre entre des tensions. Jamet et Spita (2010) proposent de les organiser autour de 4 volets:

- compréhension en interaction vs. compréhension en réception;

---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>

<sup>12</sup> <http://redinter.eu/dialintercom/>

- langues proches vs. toute langue (la parenté linguistique n'est pas considérée);
- focalisation sur les langues vs. considération du couple langues/cultures;
- focalisation sur l' "état" vs. focalisation sur les "processus".

Solide, car elle s'appuie aussi sur un certain nombre de convergences. Partant de ces études de méta-analyse, on peut considérer qu'une approche "intercompréhensive" se caractérise, face à d'autres (notamment d'autres approches plurielles) par les convergences suivantes (voir encore Araújo e Sá, 2013; Coste, 2011):

- considération du plurilinguisme comme stratégie, moyen et finalité;
- didactisation des espaces de contact (et de *continuum*, fluidité et hybridation) entre les langues, en pariant sur leurs "zones d'effraction" (Coste, 2011) (objectives, subjectives e intersubjectives);
- valorisation et exploitation de l'activité cognitive-verbale et stratégique du sujet, de ses capacités de (savoir) apprendre et de ses répertoires, tout en l'encourageant à se responsabiliser de son apprentissage et à développer sa conscience et confiance dans ses possibilités langagières;
- acceptation de la dissociation temporelle et du déséquilibre des compétences de langage.

*Constat 2. L'IC est une des notions structurantes du mouvement épistémologique actuel de la DL vers un paradigme à orientation intégrée et plurielle, tout en contribuant à sa configuration.*

Pour justifier ce constat, je m'appuie sur les résultats d'un projet de méta-analyse de la recherche en DL au Portugal que j'ai coordonné avec Isabel Alarcão (« Étude méta-analytique de la recherche au Portugal: 1996-

2006 »<sup>13</sup>), dont le rapport final est en ligne (Alarcão & Araújo e Sá, 2010); je me référerai en particulier à une étude spécifique, sur la recherche publiée sur l'IC, que je cite ici librement (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2009).

Cette recherche sur l'IC représente 33% (39 travaux) du total d'un des sous-corpus du projet (articles empiriques, total 117 textes), ce qui montre une dynamique de recherche assez considérable au Portugal autour de cette notion, avec un essor important après le début des années 2000. La caractérisation de ces publications, à l'aide des catégories de méta-analyse du projet, nous a permis de tirer les conclusions suivantes:

- les études sont développées par des équipes (constituées par des chercheurs, des enseignants et des boursiers, assez souvent dans des contextes internationaux et multilingues), donc, il s'agit d'une recherche de plus en plus organisée et dialogique;
- « comprendre » (62.7%) et « intervenir » (27.1%) sont les objectifs principaux de cette recherche, les études cherchant surtout à trouver des arguments pour justifier des propositions didactiques, à partir de leur expérimentation sur le terrain;
- ainsi, la recherche porte prioritairement sur le « discours constituant » (28%), c'est-à-dire, sur les interactions en contexte éducatif. Le « discours représentationnel » est aussi très étudié (23%), suivi du « discours instituant » (18%), celui qui concerne les textes normatifs qui régulent les systèmes scolaires. Ces résultats montrent que les chercheurs sont conscients du besoin de connaître les significations attribuées à l'IC, soit par les acteurs de terrain, soit par les textes qui régulent ce qu'on fait (et ce qu'on

---

<sup>13</sup> Projet EMIP/DL financé par la FCT (Fondation pour la Science et Technologie) et par le Programme Opérationnel *Ciência e Inovação 2010* (POCI 2010), cofinancé par le Fonds européen de développement régional FEDER et par PPCDT (2006-2009).

peut faire) en salle de classe. Autrement dit, cette recherche vise à bien baliser les conditions et possibilités de faisabilité des pratiques d'éducation langagière en IC;

- les implications des travaux portent sur la formation, mais aussi sur la recherche, et proposent concrètement des études d'approfondissement de certains aspects spécifiques.

Avec ces résultats, nous avons esquissé les grandes lignes de la recherche en IC au Portugal et nous avons pu comprendre comment ce travail contribue à configurer une DL à orientation plurielle. Ainsi:

- *au niveau de la recherche*: elle se caractérise par la présence de nouveaux auteurs, intégrés dans des équipes et pratiquant une recherche contextualisée. Notons des enseignants et de jeunes boursiers comme auteurs d'articles du corpus, ce qui explique quelques-unes des caractéristiques de cette recherche (comme les objectifs d'intervention, le type d'études, très ciblées sur le terrain, les résultats et les implications, orientées vers l'innovation des approches didactiques et la formation);
- *au niveau des propositions (et pratiques) didactiques*: les études analysées sont traversées par des références à une DL conçue comme intégrée et "transférentielle" (Meissner, 2008) et la conceptualisent autour de trois axes: personnel; méthodologique; socio-politique (Pinho, 2008).
- *au niveau du rapport avec les politiques linguistiques*: cette recherche devient une opportunité pour revisiter les politiques linguistiques, soit au niveau européen, soit au niveau national et local, car elle les confronte avec les contraintes de l'action, ce qui permet aux auteurs des études d'avancer avec des recommandations et des propositions qui les rendent plus pertinentes face aux spécificités de chaque contexte d'application.

- *au niveau du rapport avec la société*: les études montrent une attention de plus en plus vigilante de la recherche à l'évolution de la société, pour mieux préparer les sujets à y intervenir. Les études cherchent ainsi à légitimer leurs problématiques, leurs pratiques, leurs ressources (même financières), dans les soucis, les interrogations et les dilemmes du monde où elles s'inscrivent. Dans ce cadre, on trouve l'émergence d'un nouveau discours en DL, plus engagé, plus humain aussi, mais surtout plus explicitement idéologique.

Pour conclure sur ce point, l'IC a montré, dans nos études de méta-analyse, qu'elle est non seulement une notion intégrative d'un nouveau paradigme en DL, mais aussi qu'elle contribue à le façonner et à lui donner direction, ceci dans le sens d'une discipline qui se veut plus articulée avec les contextes et les sujets et plus capable d'interagir avec eux, mettant en interaction les langues qui y habitent et qu'ils habitent.

C'est justement dans ce dernier sens (une DL qui envisage les langues en tant que systèmes sociaux dynamiques et en interaction) que, tout en se référant aux nouveaux paradigmes dans le domaine, Bronckart (2008) a parlé de "modernismo didáctico": "habrá que esperar (...) que la renovación evidente suportada por el movimiento plurilingüe de la didáctica [entendimento das línguas como sistemas dinâmicos] pueda también contribuir a ese cambio radical de perspectiva, ya que entonces constituiría una verdadera revolución en la enseñanza de las lenguas" (p. 41). L'IC semble être une notion très bien placée pour donner son apport à cette révolution.

*Constat 3. Pourtant, l'IC est un concept qui vient accentuer les fragilités et les tensions du champ de la DL.*

Malgré toute cette dynamique qui se fait sentir dernièrement, une note majeure de préoccupation déjà anticipée: l'IC est un concept qui peut



rapidement devenir assez pervers pour la DL. Ceci dans la mesure où il vient accentuer des tensions mal résolues qui traversent le champ depuis toujours.

La DL est, depuis son origine en tant que discipline scientifique dans les années 70-80, traversée par des multiples tensions. Ces tensions sont de nature très différente, mais il s'agit toujours de tensions identitaires, résultant de différentes perspectives soit sur son objet, soit sur les modalités de production de connaissance sur cet objet (Alarcão, 2010): la façon dont la DL résout et/ou gère ces tensions a des conséquences majeures sur ses conditions (et même sur ses possibilités) d'existence.

C'est pourquoi, je pense que ces tensions sont, d'une façon presque obsessive, visitées et revisitées dans les discours épistémologiques de la discipline, ces discours s'intensifiant dans des périodes de mouvement paradigmatique, comme c'est le cas, quand on travaille avec un concept comme l'IC. Dans ce même sens, Macaire, Narcy-Combes et Portine (2010) écrivent: « L'interrogation épistémologique, le regard épistémologique, s'ils sont utiles pour essayer de comprendre ce que l'on fait, deviennent nécessaires dans les périodes d'incertitude.» (p. 14).

Je rappellerai, juste de passage et en illustrant avec la voix d'autres didacticiens qui ont réfléchi sur l'épistémologie de la didactique, quelques-unes de ces tensions, avant de me focaliser sur celle qui m'intéresse ici.

*... tension entre une discipline appliquée, une discipline autonome ou une discipline carrefour*

« Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique

d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués.

C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de « didactique des langues », en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue. » (Dabène, 1972, p. 10).

*... tension entre une filiation aux disciplines dites de référence (sciences du langage), aux sciences de l'éducation ou encore à des champs plus larges (et mal définis ?) ou de carrefour*

« Didactique

Aujourd'hui encore l'accord est loin d'être fait entre chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la DDL (...). Fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Peut-elle être enfin une discipline autonome au sein des sciences humaines ? » (Cuq, 2003, pp. 9-72).

« Les didactiques font-elles partie des sciences de l'éducation? La réponse est nette et claire: c'est oui. Elles s'insèrent normalement dans la famille des sciences de l'éducation qui se préoccupe de l'action pédagogique; elles en étudient le contenu. » (Mialaret, 1994, p. 85).

« (...) on peut localiser [le domaine de la DL] du point de vue scientifique comme une composante des sciences humaines et sociales

rattachée au champ des sciences du langage (en particulier linguistique, sociolinguistique, analyse du discours, linguistique de l'acquisition), et puisant nombre de ses concepts et outils d'analyse à des domaines situés hors de ce champ.» (Degache, 2006, p. 30).

*... tension entre une rationalité prescriptive/normative et une rationalité analytique et compréhensive*

« L'attitude scientifique s'oppose à l'attitude normative. Pourtant, la très grande majorité des études actuelles, tant en didactique des langues qu'en éducation, visent avant tout à améliorer la pratique de l'enseignement, comme si toute forme d'enseignement était nécessairement déficiente. Il y a là un point de vue normatif qui ne peut que nuire à l'avènement d'une véritable théorie scientifique de l'enseignement qui se devrait d'être désintéressée. » (Germain, 2001/3, p. 456).

*... tension entre théories et pratiques*

« Didactologie des langues-cultures

Discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures. *L'action proposée est une fin et la théorie un moyen* indispensable à la maîtrise de la fin. La théorie mise en œuvre est interne, c'est-à-dire construite à l'intérieur de la discipline (...). Ce choix épistémologique décisif en fait une *discipline autonome*, ce qui la distingue de ses concurrentes, toutes hétéronomes. » (Galisson, 1999, pp. 118-119).

« On fera ici l'économie du terme « didactologie », qui a été proposé pour distinguer la réflexion sur la didactique et le domaine d'application lui-même. On désignera plus commodément par «

didactique » à la fois les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement des langues étrangères.» (Martinez, 1996, pp. 4-6).

*... tension entre des espaces (et acteurs) de production du savoir didactique: universités (et chercheurs) et écoles (et enseignants)*

Tenons-nous à cette dernière tension. Tout comme les autres, elle est cruciale dans la vie et le projet scientifique de la DL (et de ses concepts). Alarcão (2010), d'une façon plus incisive, la reformule de la façon suivante: « comment cette discipline savante conçoit (et pratique) le rôle des enseignants: comme des applicateurs qui doivent gérer sur les terrains des théories exogènes ou comme des co-constructeurs de ces mêmes théories? » (p. 69, notre traduction).

Analysons maintenant cette tension du point de vue du concept en analyse. L'IC, on l'a vu, est une notion didactique en pleine vitalité, bien intégrée dans la vie de la DL. Pourtant, la recherche a montré que ce concept, notamment au Portugal, « est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires » (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009). Il semble, en effet, exister une frontière ou un manque de mobilité de la notion entre ces deux terrains de l'action didactique : celui de la recherche et de la formation d'un côté, et celui de l'action professionnelle de l'autre. Or, ce manque de mobilité ne peut que nuire à la vitalité du concept et même le mettre en danger, à moyen terme.

J'explicite ce raisonnement. À la suite des travaux d'Alarcão et de son équipe à l'Université d'Aveiro (voir en particulier Alarcão, 2010), on peut concevoir la DL comme une discipline qui agit sur quatre fronts, ou autour de quatre dimensions structurantes: de recherche; politique; professionnel; formative. L'articulation entre les discours produits au sein de ces quatre dimensions (et entre leurs auteurs, par conséquent) est fondamentale pour l'accomplissement du projet de la discipline. Autrement dit, cette schématisation met en relation chercheurs, formateurs, enseignants et

apprenants, entendus comme des acteurs également légitimes de la connaissance et des pratiques didactiques ; au même temps, elle dilue (ou, au moins, atténue), en quelque sorte, les barrières qui les séparent, tout en renforçant leur condition dialogique dans l'évolution du domaine.

Cela signifie, pour avancer, que la DL se développe non seulement autour d'une vocation praxéologique (une "science-action" ou une « théorie pratique »), mais aussi et surtout d'une condition dialogique, qui ne peut se concrétiser que dans le dialogue entre chercheurs, formateurs, enseignants et élèves. De ce point de vue, les inter-actions que la discipline établit avec les terrains de pratique éducative et avec leurs acteurs sont autant des noyaux du développement de son projet que des moyens de légitimation de ses savoirs. Dans d'autres mots, la qualité épistémologique des savoirs didactiques (et, par conséquent, la « durabilité » de la discipline, Galisson, 2009) n'est pas indépendante de sa force interventive dans les quotidiens éducatifs. Les implications de ce point de vue sont évidentes. Il nous permet en particulier de comprendre que la DL définit son espace épistémologique dans un processus de « co-construction où elle interagit avec des interlocuteurs multiples » (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2009: 7), donc, dans des contextes qui se caractérisent par l'intersubjectivité et par leurs qualités holistiques, intégratives et systémiques.

Ainsi, si l'on reprend notre constat de départ (« L'IC est un concept qui accentue les fragilités et tensions du champ de la DL »), on peut conclure que l'IC, de par ses caractéristiques, est une notion qui vient renforcer certains clivages, en particulier, entre le monde académique (celui de la recherche et de la formation) et le monde professionnel (celui de l'école et des pratiques d'éducation linguistique). C'est dans ce sens que je pense qu'elle pourrait devenir un concept assez pervers et nous mener à faire un pas en arrière, si l'on ne prend pas de décisions sur le chemin qu'on veut suivre en tant que didacticiens.

Plusieurs raisons pourraient être évoquées pour illustrer mon point de vue mais je n'en argumenterai que trois: i) il s'agit d'un concept-rupture; ii) ce concept n'intéresse pas de la même façon aux chercheurs/formateurs et aux enseignants ; iii) il ne s'accompagne pas, pour l'instant, d'un dispositif méthodologique assez convaincant.

### *... un concept-rupture*

Si l'on se réfère aux axes évoqués ci-dessus qui balisent le concept d'IC, on se rend très rapidement compte qu'il lance d'énormes provocations (plus que des défis...) aux systèmes institués de formation et d'éducation en langues. En effet, l'IC se situe à rebours d'une *doxa* scolaire, ou des représentations sociales sur ce qui est une langue et apprendre et utiliser une langue. Or ces représentations sont créées et en même temps renforcées, avant tout, dans les coulisses scolaires et façonnent les idéologies linguistiques des enseignants, tout en influençant leurs répertoires et pratiques didactiques (Camps & Milian, 2008). Comme nous le disait dans un témoignage récent une enseignante qui a suivi deux fois la formation Galapro ([www.galapro.eu/sessions](http://www.galapro.eu/sessions)): « é difícil entrar neste conceito ... tem a ver com o nosso espírito ». Coste (2011) écrit, dans le même sens:

“On se risquera à faire l'hypothèse que cette forme de relégation de l'IC [du système scolaire] trouve son origine dans le caractère perçu comme quasi subversif de pratiques qui bousculent plus que d'autres les cloisons entre les langues et qui, aux yeux de certains, passent ainsi les bornes” (p. 187).

Ce « dépassement des bornes » se doit, en toute première instance, au fait que l'IC propose une approche intégrative, dynamique et transversale des langues, dont on ne voit pas très clairement les conséquences ni les effets au niveau de l'apprentissage, une sorte de « melting pot » de langues qui non seulement semble dévaloriser les connaissances et les savoir-faire

linguistiques (Maurer, 2011), mais aussi bouscule les enseignants, dans leurs identités et idéologies professionnelles, et renverse les traditions scolaires, surtout pour ce qui est de leur approche linéaire et isolée des matières.

En partant des résultats d'une étude plus large sur les « images des langues » des enseignants (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007), Araújo e Sá, Melo-Pfeifer et Santos (2011) ont fait l'inventaire de quelques-unes de ces représentations sur les langues à fort impact sur les pratiques de salle de classe et qui dérivent d'une « idéologie monolingue de la juxtaposition » (appelées « mythes »). Les auteurs ont discuté ensuite à quel point les propositions intercompréhensives remettaient en question cette idéologie, de par leur confrontation avec des données recueillies lors de l'expérimentation de pratiques d'IC en contexte scolaire (exemple de quelques « mythes » défiés : « l'IC n'est pas compatible avec les instructions officielles »; « l'IC met en danger les disciplines de langues »; « le professeur doit éviter l'introduction d'autres langues dans la salle de classe », etc.).

*... qui n'intéresse pas de la même façon aux chercheurs/formateurs et aux enseignants*

Dans une étude qui visait saisir comment des chercheurs/formateurs et des enseignants s'approprient de la notion d'IC et la négocient en tant qu'objet de formation, lorsqu'ils travaillent ensemble, nous avons analysé des forums de discussion de deux sessions Galapro déjà achevées ("Session Expérimentale" et "Session octobre-décembre 2010") (Araújo e Sá & Bastos, 2011). L'étude se focalise sur les forums de la phase 1 de la session (*Nos questions et dilemmes*), moment crucial car il s'agit de définir ensemble les contenus de la formation.

Le corpus est constitué par les 38 forums ouverts dans cette phase (soit par les tuteurs soit par les formés, dans une distribution à peu près équitable) et par les messages qui y sont déposés (total: 710, 297 de tuteurs et 413 de formés) (voir tableau 2).

Tableau 2. Galapro: Session expérimentale et Session octobre-décembre 2010 – forums de la Phase 1

Phase 1	N. forums	N. interventions/tuteurs	N. interventions/formés
Session expérimentale	21	153 (47.4%)	173 (52.6%)
Session octobre-décembre 2010	17	144 (37.5%)	240 (62.5%)
Totaux	38	297 (41,8%)	413 (8.2%)

Etant donnée des limitations d'espace, j'évoquerai seulement les résultats concernant l'analyse du contenu sémantique des titres et des amorces des forums. Cette analyse a été faite selon six catégories, définies à partir de la révision de la littérature: i) axe conceptuel (l'IC comme terme fédérateur); ii) axe identitaire/cognitif (l'IC comme attribut du sujet); iii) axe praxéologique (l'IC comme événement); iv) axe éthique (l'IC comme valeur/idéologie); v) axe linguistique (l'IC comme possibilité, en rapport avec les attributs des objets-langue); vi) axe didactique (l'IC comme méthodologie).

L'analyse de ce corpus de titres et amorces des forums nous donne une première piste: formateurs et formés ont des attentes différentes et ne coïncident pas sur les problématiques à travailler. Ainsi,



- tandis que les tuteurs s'attachent plutôt à des questions d'ordre *conceptuel*<sup>14</sup>, *linguistique*<sup>15</sup> et *praxéologique*<sup>16</sup>,
- les enseignants mettent en avant les dimensions *méthodologiques*<sup>17</sup> et *éthiques*<sup>18</sup> de l'IC, ou alors ils se proposent d'analyser les *attributs des sujets*<sup>19</sup>, en particulier de leurs élèves, lorsqu'ils s'engagent dans des activités intercompréhensives (que développent-ils ? quels savoirs ? quelles compétences ? quelles attitudes ?).

Les taux de participation dans ces forums renforcent cette même tension et démontrent de l'absence de partage d'intérêts entre ces deux groupes: les formés concentrent leurs interventions surtout dans les forums qu'ils ont ouvert et où l'on discute des aspects:

- identitaires/cognitifs de l'IC (N. des interventions des formés: 96; ex.: *"A IC funciona para o falante comum, não-especializado?"*; *"Identifier et réfléchir sur les stratégies communicatives, cognitives et didactiques dans l'intercompréhension"*),
- éthiques (N. des interventions des formés: 90; ex.: *"A intercompreensão e a sensibilização para a diversidade linguística e cultural"*; *"La intercompresión como ayuda al enriquecimiento de países multilingües"*),

---

<sup>14</sup> Exemple: *"Um conceito? Uma prática? O que é a intercompreensão?"*; *"Si l'intercompréhension était un animal, elle serait..."*.

<sup>15</sup> Exemple: *"¿Qué lenguas románicas son más fáciles según la lengua madre de partida?"*; *"A intercompreensão e as expressões idiomáticas"*.

<sup>16</sup> Exemple: *"Histórias de intercompreensão"*: *"La intercomprensión para la comunicación en una nueva Torre de Babel"*.

<sup>17</sup> Exemple: *"L'intercomprensione e l'insegnamento delle lingue straniere"*; *"Como trabalhar a IC na oralidade?"*.

<sup>18</sup> Exemple: *"Intercompreensão e educação intercultural"*; *"Interculturel, interlinguisme et éducation à la paix"*.

<sup>19</sup> Exemple: *"¿Es necesario tener conocimientos sobre las lenguas para estudiar la intercomprensión?"*; *"A Intercompreensão e a aprendizagem de línguas ao longo da vida"*.

- et, primordiallement, didactiques, un sujet qui ne semble pas attirer spécialement l'intérêt des formateurs (N. des interventions des formés: 139; ex.: *"Qué se enseña cuando se enseña intercomprensión?"*; *"Activités d'intercompréhension pour la classe"*).

Ces résultats accentuent les clivages et tensions que je suis en train d'argumenter: les attentes de ces formés tournent autour de l'exploitation de thématiques en rapport avec leurs savoir-faire et savoir-être (professionnel et personnel), en dépit d'autres thématiques valorisées davantage par les chercheurs-formateurs et qui sont plutôt reliées au domaine des savoirs en IC (linguistique, communicatif ou plus proprement didactologique). Ceci dit, professeurs et chercheurs-formateurs ne veulent pas parler de la même chose, quand ils parlent de l'IC.

*... un discours méthodologique très peu développé*

On a vu que pour qu'une notion didactique passe de « candidat-terme » (Ferrão Tavares *et al*, 2010) à concept bien intégré dans le domaine, faut-il encore qu'elle soit manipulable dans les terrains d'action éducative. Ceci suppose un savoir méthodologique que, force est de constater, l'on n'a pas pour l'instant. Les données précédentes le faisaient déjà deviner. Et Escudé (2011) l'écrit sans réserve: « l'IC n'est pas encore organisée en un corpus définitif aux contours clairs, avec une méthodologie prête à l'emploi et intégrable » (p. 95). D. Coste (2010) renforce également ce constat, en se référant à un des volets méthodologiques, l'évaluation : "aussi longtemps qu'une innovation didactique ne peut s'accompagner de modalités d'évaluation qui lui soient compatibles et reconnues comme telles, aussi longtemps qu'elle ne trouve pas un nichage adéquat dans les curriculums,

elle court le risque d'une marginalisation durable, quand même elle bénéficierait d'un succès d'estime. » (pp. 195-6<sup>20</sup>).

Or, si l'on regarde de près le savoir méthodologique en IC, ou mieux, les processus de construction de ce savoir, en observant, par exemple, les textes publiés dans le n.º 2 de la revue *Redinter-lintercompreensão*, dédié à cette question (« *Investigação sobre metodologia de ensino da IC* », Degache & Ferrão Tavares, 2011), on comprend un peu mieux les contours de cette fragilité: presque toute la recherche publiée se fait avec des publics adultes, la plupart des publics universitaires, (futurs) professeurs ou étudiants de langues, ou alors dans un cadre d'expérimentation des produits de la recherche (matériels pédagogiques), suivant des protocoles assez minutieux ; les formateurs/enseignants sont, dans la majorité des cas, les chercheurs eux-mêmes, ou alors les enseignants des classes observés, jouant le rôle d'applicateurs des instructions fournies (pour une autre modalité – davantage collaborative – de construction du savoir méthodologique en IC, voir Araújo e Sá, 2015).

Une niche méthodologique dans l'enseignement supérieur et la formation d'adultes semble donc être en train de se constituer en IC. Rien contre, bien évidemment, mais c'est clair que ces recherches « descendantes » (Ellis, 2010), ces niches, ne suffisent pas pour développer un corps de savoir méthodologique flexible, souple, adaptable, mais en même temps concret, bien saisissable, cohérent, clos, qui puisse soutenir le passage de l'IC pour les terrains scolaires.

---

<sup>20</sup> Le tout récent « *REFIC – Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* » (2015), développé dans le cadre du projet Miriadi par un groupe de chercheurs coordonné par Maddalena de Carlo, représente un apport significatif pour combler cette fragilité (<https://www.miriadi.net/referentiels>).

### Une histoire (ouverte) en IC – le point de vue des enseignants

Pour avancer, je pense que la vie de l'IC dépendra fortement de la façon dont la DL va aborder les tensions, fragilités et controverses mise en exergue dans la première partie de cette contribution, en particulier pour ce qui est la construction de ponts entre la recherche, la formation et l'action professionnelle en éducation linguistique. Un chemin possible – et de mon point de vue non seulement pertinent mais surtout urgente – est celui de discuter le concept en articulation avec les “espaces d'expérience” et les “horizons d'attente” (Galisson, 2009, p. 274) des sujets qui l'utilisent ou auxquels il concerne, en particulier les enseignants, autour de questions telles que: quelle est mon expérience avec ce concept ? Qu'est-ce qu'il m'apporte ? Et à mon institution et élèves ? Comment j'évalue cette expérience ? Quelle est mon rôle dans la construction et la pratique du concept ? Avec qui je travaille et pourquoi ? Avec quels résultats et effets ? ...

J'ai voulu exploiter cette piste de réflexion avec les enseignants pour essayer de comprendre ce que pourrait être, de leur perspective, une interaction bien réussie entre « chercheurs et enseignants en IC », c'est-à-dire, qui exemplifie des mouvements de rapprochement entre les différents discours constitutifs de la DL.

J'ai choisi comme interlocuteurs des enseignants qui ont vécu (et qui vivent toujours) des histoires en IC avec des chercheurs, et je leur ai demandé de me les raconter. J'ai utilisé comme méthodologie de recueil de données le *Focus Group* (FG), ayant suivi un protocole semi-structuré. Le FG a eu lieu le 28 mai 2012 à l'école où travaillent ces enseignants (*Agrupamento de Escolas Martinho Árias*, Soure, Portugal) et il a été intégralement enregistré et transcrit. Les participants sont le chercheur et quatre enseignantes de Langues Romanes volontaires (Portugais LM et LnM; Espagnol; Français).

Les données ont été analysées suivant le modèle proposé par Demazière et Dubar (2009) pour les entretiens biographiques. Ce modèle consiste à articuler les épisodes d'une histoire (ses séquences), avec la structure de

ses personnages (les actants) pour découvrir la logique du discours (les arguments). Il s'appuie donc sur une analyse verticale à laquelle se suit une analyse horizontale en trois niveaux, ou lectures différentes qui s'articulent à la fin.

L'analyse s'est faite autour des questions suivantes:

- quelles expériences sont valorisées par les sujets dans leurs parcours professionnels en IC? comment les caractérisent-ils du point de vue : des acteurs sociaux qui les construisent; des rapports entre ces acteurs ; des contextes où elles ont lieu?
- quels arguments sont utilisés pour valoriser ces expériences?

Racontons maintenant cette histoire, réorganisée suivant la chronologie des séquences, selon la voix des enseignantes interviewées, médiée par la méthodologie d'analyse adoptée.

Séquence 1 (septembre 2009). L'aventure commence: se former à la DL en ambiance universitaire

M, une enseignante chevronnée de l'école de Soure, décide de s'inscrire dans le *Mestrado em DL* de l'Université d'Aveiro, avec le soutien de la direction de l'école. Elle cherchait à approfondir son répertoire didactique pour l'investir après dans sa pratique et dans la formation de ses collègues, et avait choisi de le faire dans une jeune université, en s'attendant à un rapport moins hiérarchisé et plus collaboratif avec les formateurs/chercheurs.

Séquence 2 (octobre-décembre 2009). Première rencontre avec l'IC – la formation Galapro pendant l'année curriculaire

La première rencontre avec l'IC se fait pendant le cours « *Pluralidade linguística e Educação*»: la fréquence de la formation Galapro est proposée, en situation de *blended-learning*. M apprécie beaucoup l'ambiance sociale

de la plateforme, ainsi que le travail collaboratif plurilingue et interculturel avec les collègues et avec la communauté Galapro autour d'une notion qu'elle ne connaissait pas théoriquement mais qui la séduit dès le départ. Elle découvre d'autres possibilités de travailler les langues à l'école et, surtout, de le faire de façon collaborative, justement ce qu'elle cherchait.

Séquence 3 (mars 2010). L'expérience en IC s'élargit et la recherche (sur la formation) entre en scène: participation au Colloque International Galapro

Encore pendant l'année curriculaire, la coordinatrice de Galapro lance un défi aux étudiants de master: préparer, avec leurs tuteurs, une communication pour le Colloque International du projet qui aura lieu à Viseu (mars 2010), devant la communauté de chercheurs de Redinter. M accepte le défi et avec deux autres collègues et leur tutrice présentent la communication *A formação Galapro vista e vivida por um grupo d'Aveiro*, qui sera publié dans les actes du Colloque (Carrington, Sacadura, Oliveira, & Santos, 2010). C'est la première fois qu'elle intervient dans un colloque et qu'elle publie un article. Le défi est énorme, mais tout le processus est vécu avec enthousiasme. M assiste aussi à tout le Colloque et connaît quelques chercheurs en IC qu'elle avait lus. Elle invite une autre collègue de Soure qui se sent aussi très séduite par l'IC. Elles sont déjà deux à l'école.

Séquence 4 (octobre 2010). L'IC entre dans la salle de classe (Galanet), en ambiance de recherche (sur l'apprentissage)

M inscrit ses élèves de *Projeto* (une classe de secondaire, 12<sup>e</sup> année, filière sciences et technologies) dans Galanet (session "Orizzonti Interculturali", thème "Nosostros hoy") et fait son mémoire de master sur cette expérience, dont le titre est: *A Língua Materna revisitada através de práticas de intercompreensão* (Carrington, 2011).

Séquence 5 (mars 2011). L'IC se diffuse dans l'école (département de langues) par la voix des élèves

L'expérience avec Galanet a été un succès. La classe et M sont très fières de leur travail et décident de le diffuser dans l'école, auprès des enseignants de langues, dans une journée qu'ils ont appelée « Arco-íris romanófono » (Soure, mars 2011).

Le format de la journée est assez original: ce sont les élèves qui planifient la session et qui conduisent les travaux. Ils donnent part de ce qu'ils ont fait pendant la formation Galanet et, dans un deuxième moment, font faire aux enseignants présents des activités d'IC qu'ils ont conçues eux-mêmes. Leur enthousiasme et motivation, leurs apprentissages linguistiques et les activités qu'ils ont planifiées impressionnent les enseignants. Ils sont perplexes et découvrent d'autres possibilités de faire apprendre et d'enseigner les langues.

M avait invité un de ses professeurs de master (coordinatrice de Galapro) pour une intervention sur cette plateforme de formation. Les enseignants présents sont de plus en plus intéressés.

Séquence 6 (mai 2011). L'IC se diffuse au-delà de l'école, toujours par la voix des élèves

L'Université de Covilhã lance un concours national, concernant les travaux innovateurs développés dans l'espace curriculaire *Projeto*. La classe de M se présente et est sélectionnée: les élèves sont ravis et très fiers, ils présentent leur travaux et toute l'école se réjouit de leur succès. L'IC est maintenant un sujet de conversation dans l'école et M ressent que son travail est valorisé, à l'école et au-delà.

Séquence 7 (septembre-décembre 2011): 11 profs de Soure s'inscrivent dans la session Galapro et s'intéressent par le travail en IC de l'Université d'Aveiro

Effectivement, au mois de septembre, un groupe assez nombreux (11) d'enseignantes de Soure s'inscrit dans la formation Galapro. C'est une surprise pour M qui se sent responsable et qui du coup a eu peur: elle s'inscrit aussi, bien qu'il s'agisse d'une période difficile (elle rédigeait son mémoire), pour jouer le rôle de médiateur entre l'université et l'école. Elle sera extrêmement vigilante et active pendant toute la session, ainsi que ses collègues. Comprendre la dimension méthodologique de la notion, c'est le but de leur travail dans la plateforme.

En début de session (octobre 2011), ces mêmes enseignants participent au *Colloque Redinter* organisé à Aveiro. Ils voulaient connaître « in vivo » les formateurs portugais, mieux comprendre ce qu'ils faisaient et mieux se préparer théoriquement pour la formation. Dans ce même Colloque, à l'invitation des chercheurs, M présente son travail sur Galanet. Elle se sent valorisée encore une fois, maintenant par les chercheurs. Elle sent qu'elle a des choses à leur dire qui peuvent les intéresser.

Séquence 8 (février 2012). Une collaboration recherche-action plus systématique est envisagée: Soure devient partenaire du nouveau projet MIRIADI

Les enseignants sont à la recherche d'espaces curriculaires pour insérer l'IC. Ils comptent sur l'Université d'Aveiro pour les aider. C'est ainsi que l'école a accepté sans hésitation de devenir partenaire du nouveau projet européen MIRIADI (voir note 7). Le compromis est clair: si le projet n'est pas financé, la collaboration se développera quand même avec des financements propres.



Séquence 9 (février-juin 2012). L'espace curriculaire de l'IC s'élargit

Les enseignants utilisent en salle de classe les matériels construits pendant la formation Galapro: l'orientation pratique qu'ils ont donnée à la formation le permet, et les ressources pédagogiques qu'ils ont développées sont expérimentées, avec de bons résultats, dans leurs cours. Ils reconnaissent qu'ils développent des pratiques plus innovantes mais, en même temps, qu'ils font des activités qu'ils faisaient déjà mais maintenant d'une façon plus consciente et argumentée. Ils élargissent ces pratiques à d'autres contextes d'intervention (ex: école maternelle, école senior).

Séquence 10 (mars 2012): L'IC occupe des espaces non curriculaires de l'école: le « concours plurilingue »

Les enseignants proposent à la direction de l'école de faire un concours plurilingue (4 langues de l'école - portugais, anglais, français, espagnol, plus l'italien) destiné à tous les élèves du 3.ème cycle de l'enseignement basique (de la 7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> année de scolarité). La conception des trois épreuves de langue (connaissance, compréhension et dramatisation) s'appuie sur les principes méthodologiques de l'IC. L'université est invitée à assister. Le concours est un succès et l'école décide de le répéter l'année prochaine, cette fois-ci en l'élargissant aux élèves du secondaire (de la 10<sup>ème</sup> à la 12<sup>ème</sup> année de scolarité) <sup>21</sup>.

Séquence 11 (juin 2012). La diffusion s'élargit, en ambiance de formation: le travail de Soure est reconnu par d'autres écoles et il est présenté dans une rencontre pédagogique

La directrice d'une revue pédagogique nationale (*Cadernos do ECB*) invite M à faire une conférence sur l'IC dans la prochaine rencontre pluridisciplinaire

---

<sup>21</sup> Ce concours est actuellement dans sa 4<sup>ème</sup> édition, dans un format plus élargi et ambitieux (ouverture à d'autres langues et d'autres écoles). Pour plus d'informations, consulter <http://www.escolasdesoure.pt/web/2014/12/03/iv-concurso-plurilingue-regulamento-do-concurso/#>

et à publier son expérience dans la revue. M se sent de plus en plus valorisée. Elle découvre entretemps qu'une de ses tutrices Galapro y sera aussi présente et toutes les deux se mettent d'accord pour une intervention commune.

L'article est intitulé: *“Reflexões sobre a IC – olhares na primeira pessoa”*. M utilise, symboliquement, les logos de Galapro et de Galanet, démontrant ainsi de son appartenance à cette communauté en IC. Elle y écrit: *« fazendo uma análise retrospectiva do meu percurso e da participação na plataforma Galapro [...], é com manifesto agrado que concluo ter adquirido competências que possibilitam implementar e orientar a implementação de projetos didáticos [em IC]”*.

### Séquence 12. Une histoire sans point final: les projets<sup>22</sup>

Les enseignants se préparent pour d'autres initiatives au cours de l'année 2012-2013 : approfondir la formation, dans une prochaine session Galapro; collaborer avec l'Université dans la formation initiale d'enseignants de langues (stage pédagogique); trouver d'autres espaces curriculaires pour la session Galanet; diffuser la notion de l'IC dans l'école, cette fois-ci auprès des enseignants d'autres disciplines, dans le but de les motiver à essayer des approches d'enseignement bilingue.

### **Discussion et conclusions**

Que nous dit cette narrative racontée par les enseignantes qui l'ont vécue, pour penser les inter-actions en IC entre la recherche et les terrains éducatifs et leurs agents? Quelles pistes ouvre-t-elle pour un travail en IC capable de stimuler la reconfiguration épistémologique du concept, en le rendant un atout pour les pratiques d'enseignement/apprentissage des

---

<sup>22</sup> Rappelons que cette école est devenue partenaire du projet européen Miriadi (2012-2015, voir Séquence 8), où elle a eu un rôle très actif dans le cadre du lot de travail « Insertion curriculaire de l'IC ». Ainsi, cette histoire en IC s'est poursuivie jusqu'à aujourd'hui.

langues, car plus « manipulable » en contexte scolaire? Comment peut cette histoire contribuer pour bâtir l'axe praxéologique de la DL?

Un premier constat devient saillant quand on analyse les voix des sujets interviewés et les histoires qu'ils ont raconté autour de leurs expériences en IC: on n'y retrouve pas (au moins d'une façon marquée) les tensions et fragilités didactiques évoquées au début de ce texte : tout au contraire, les enseignants découvrent de nombreux et différenciés espaces éducatifs d'intégration de l'IC, une notion qu'ils ne présentent pas comme « un concept-choc » mais davantage comme un concept qui donne un autre sens, plus profond, plus « éducatif », à des pratiques qu'ils développent déjà dans leurs quotidiens et, en même temps, qui les inspire à inventer d'autres (comme les concours plurilingues). D'autre part, ils s'engagent aisément dans des espaces de discussion, de travail et de reconceptualisation du concept avec d'autres acteurs en DL (les élèves, d'autres enseignants, des formateurs et des chercheurs de plusieurs pays,...): ils développent des dispositifs méthodologiques dans des situations éducatives précises et s'engagent dans une pratique plus créative et articulée dans l'école; ils prennent des initiatives de collaboration avec les universités et proposent des idées, des actions et des projets....

Pour tout cela, de mon point de vue, cette narrative (qui continue actuellement à s'écrire au pluriel, voir note 22) ouvre des pistes pour envisager nos futures actions en IC. Malgré la diversité et complexité des séquences, personnages et arguments présentés, ces pistes peuvent se configurer autour des quatre axes structurants suivants.

### *Temporalité*

Avant tout, il faut noter le temps, ou les temps, comme élément structurant de la narrative. Les actions racontées se font dans le flux de ce temps qui s'écoule, tranquillement (depuis septembre 2009 et projeté dans l'avenir, en *continuum*), et qui est pleinement vécu par les personnages.

Faut-il en particulier noter la symbolique du temps pour chacun des actants, pour chaque institution, pour chaque communauté. En fait, on a vu défiler différents calendriers (l'année académique ; l'année scolaire ; les échéances des projets Galapro et Redinter; les éphémérides scolaires ; le temps des événements pédagogiques et scientifiques...), avec différents vitesses, découpages et fonctions pour les sujets mais un point commun: l'élargissement de savoirs et d'expériences que ce rapport différencié au temps représente, par le respect du temps de l'autre et de ses institutions et, surtout, la volonté de vivre aussi dans d'autres temps, ou mieux, dans les temps des Autres, ressentis comme des partenaires de route.

### *Expansion, diversification et pluralité des espaces de rencontre*

Sur ces divers temps qui se déroulent selon leurs propres logiques mais qui sont vécus ensemble par les personnages dans les moments où ils s'enchevêtrent (sans se confondre), les espaces de rencontre avec l'IC se complexifient et deviennent plus sophistiqués par la présence, le regard et la voix de l'autre.

Tout d'abord, on note l'expansion et diversification de ces espaces d'intersection: à l'université, à l'école, dans d'autres universités et d'autres écoles, des espaces physiques mais aussi virtuels. Ces espaces se superposant d'abord, rapidement ils s'interpénètrent et deviennent hybrides, dans ce temps pluriel, invitant les personnages à les rejoindre et à y jouer de multiples rôles, inimaginables au début. D'abord, c'était une enseignante-formé (E) avec des chercheurs-formateurs (C), dans un cours de master, dans une université portugaise; mais rapidement d'autres personnages entrent en scène : d'autres enseignantes et encore d'autres chercheurs, plus tard les communautés internationales Galapro et Redinter, ensuite les élèves (A), toute l'école, les participants des colloques et des journées (P), les lecteurs des textes publiés (L). Les relations entre ces personnages s'emmêlent et se complexifient aussi et deviennent bi et

pluridirectionnelles, pouvant être schématisées de la façon suivante : C ->E; E->C ; C->C/E ; E->E ; E->E/C ; E->A, A->E ; E-C/E ; A-E/C ; A->A ; E/C ->P/L ; et ainsi de suite.

Dans ce cadre relationnel complexe, plusieurs modalités de travail se croisent, plusieurs cultures personnelles et institutionnelles, plusieurs objectifs, plusieurs langues et langages, plusieurs discours qui mettent en inter-action (mas jamais en tension...) les dimensions de la DL évoquées plus haut. On observe l'IC en train de se construire en épaisseur dans ces temps et dans ces espaces pluriels. Mais on note également les sujets en construction (aussi à travers les notions), dans leurs identités professionnelles et dans leurs rapports aux autres. L'apport de cette DL reconfigurée dans ses modes de travail au développement professionnel de ces enseignants devient manifeste.

Ainsi, deux autres axes structurants se rajoutent pour mieux baliser cette narrative didactique (où le rapprochement des discours de la discipline équivaut au rapprochement des sujets qui la construisent) : l'agence et la collaboration.

### *Agence*

Prendre l'initiative, pour construire son histoire, s'engager dans les actions menées et les inscrire dans un projet personnel: c'est cela, l'*agence*. Les épisodes de cette narrative correspondent bien à cette attitude d'engagement, et c'est pourquoi ces enseignantes les valorisent: elles savent pourquoi elles sont des personnages de cette histoire et elles comprennent bien leur rôle, ainsi que le rôle des autres, dans les événements, parce qu'elles se sont investis dans la définition de ces rôles.

### *Collaboration (déhiérarchisée)*

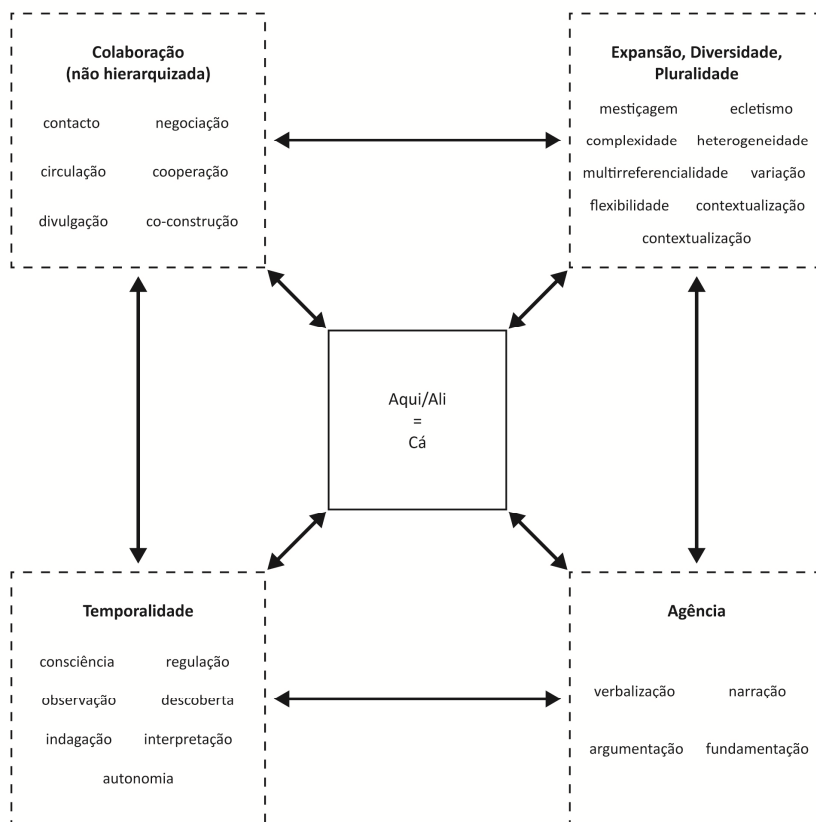
La collaboration est le dernier axe. Une collaboration déhiérarchisée. Curieusement, c'est presque un des premiers mots de notre narrative: M a expliqué qu'elle avait choisi une jeune université car elle ne voulait pas faire un cours de master dans une académie rigide, où le rapport de statuts détermine les modalités d'inter-action et de travail.

Notons que la collaboration se vit dans cette histoire dans de multiples réseaux, qui reprennent, encore une fois, en les articulant entre elles, les différentes dimensions de la DL: entre chercheurs et enseignants; entre enseignants; entre enseignants et élèves; entre élèves et élèves (Galanet); entre élèves et formateurs/chercheurs; entre enseignants et formateurs (dans Galapro); entre institutions.

Le schéma suivant systématise ces idées et nous ouvre des chemins qu'on pourrait parcourir ensemble dans nos inter-actions avec les enseignants en IC.

A IC pode ser um conceito cativante, como escrevem alguns, capaz de reconfigurar ou de dar novos e mais significativos sentidos à educação linguística, como mostram outros. Mas para isso, é necessário ainda que a noção seja plenamente construída e praticada a várias vozes, isto é, de forma partilhada e colaborativa: a narrativa acima analisada é um exemplo de vivência conjunta que espero poder inspirar outras.

**FIGURE 1. EIXOS ESTRATÉGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO PRAXEOLÓGICA DA IC**



## Références bibliographiques

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar da didáctica de línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61- 79.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6(1), 3-36.
- Alarcão, I., Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues ? *ELA*, 153. 11-24.
- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Apprendre à lire en Français*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-Rom produzido no âmbito do projeto europeu Galatea, 1995-1999).
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Araújo e Sá, M. H. & Bastos, M. (2011). *C'est un thème qui me tient à coeur!*: temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão. *REDINTER - Intercompreensão*, 3, 213-234.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Cadernos do LALE, Série Propostas 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme: de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe. In : Observatoire Européen du Plurilinguisme (Org.), *Actes des 2e Assises Européennes du Plurilinguisme* (s/pp.). Berlin: Observatoire Européen du Plurilinguisme. Disponível em [http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e\\_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc).



- Araújo e Sá, M. H. (2013). A *Intercompreensão* em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>.
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2015). *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*. Aveiro : UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/14700>
- Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Cadernos do LALE, Série Propostas 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Antoine, M.-N. (Coords.) (2011). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner*. Cadernos do LALE, Série Propostas 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Carrasco Perea, E. (Coord.) (2010). Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe* 5.
- Carrington, M. (2011). A língua materna revisitada através de práticas de intercompreensão (Dissertação de mestrado não publicada). <http://ria.ua.pt/handle/10773/8571>
- Carrington, M., Sacadura, P., Oliveira, S. & Santos, L. (2010). A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (227-243). Aveiro: Universidade de Aveiro. <https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20006/asset/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins? *Synergies Europe*, 5, 193-199.
- Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (179-189). Paris: Union Latine.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE/CLE International.
- Dabène, M. (1972). Le CRÉDIF en 1972. *Le Français dans le Monde*, 92
- De Carlo, M. (Org.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore.
- Degache, C. & Ferrão Tavares, C. (Coord.) (2011). *Investigação sobre metodologia de ensino da IC. Redinter-Intercompreensão*, 2.

- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble III, LIDILEM. Disponível em [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/hdr2006\\_DegacheC.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/hdr2006_DegacheC.pdf)
- Demaziere, D., & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (3<sup>o</sup> ed.). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1, 103-123.
- Escudé, P. (2011). Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. *Redinter-Intercompreensão*, 2, 93-116.
- Ferrão Tavares, C. & Ollivier, C. (Coord.) (2010). O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. *Redinter-Intercompreensão 1*.
- Ferrão Tavares, C., Silva, J. & Silva e Silva, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'*intercompréhension* en didactique des langues-cultures. *REDINTER-Intercompreensão*, 1, 125-155.
- Galisson, R. (1999). In R. Galisson & C. Pure, *La formation en questions*. Paris : CLE International, *Glossaire terminologique*, pp. 118-119.
- Galisson, R. (2009). Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 155, 271-357.
- Germain, C. (2001/3). Le didactème, concept-clé de la didactologie ? *ÉLA*, 123-124.
- Jamet, M.-C. & spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Meissner, F.-J. (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre*

*langues voisines: vers l'intercompréhension* (229-250). Chêne-Bourg: Georg Editeur.

Melo-Pfeifer, S. (2014). Accepter l'imprécis ou négocier le flou dans la recherche scientifique ». In A.-C. Berthoud et M. Burger (Ed.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (85-106). Bruxelles: DeBoeck.

Melo-Pfeifer, S., Araújo e Sá, M. H. & Santos, L. (2011). As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didáctica de Línguas a partir da intercompreensão. In A. S. Pinho & A. I. Andrade (Org.), *Intercompreensão e Didáctica de Línguas: histórias a partir de um projecto* (33-56). Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. Aveiro: CIDTFF, Universidade de Aveiro.

Mialaret, G. (1994). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.

Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).



## Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica

**Ana Isabel Andrade**

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; aiandrade@ua.pt*

**Filomena Martins**

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; fmartins@ua.pt*

### Resumo:

Este texto propõe-se refletir sobre resultados de projetos de intervenção didática de tipo investigação-ação concebidos e desenvolvidos em torno da ideia de intercompreensão e enquadrados em práticas educativas mais gerais ocorridas em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em contexto escolar português. Tomando como referência as aprendizagens que os alunos realizam e analisando as finalidades educativas, os conteúdos de ensino e as atividades e recursos educativos desenvolvidos pelas professoras que atualizam essas mesmas práticas, identificam-se modalidades de inserção curricular da intercompreensão no currículo escolar generalista do 1º CEB. Para tal descrevem-se os projetos desenvolvidos, procurando compreender diferentes possibilidades de tratamento da intercompreensão nas salas de aula dos primeiros anos de escolaridade, pelas possibilidades de desenvolvimento curricular criadas e avaliadas.

**Palavras-chave:** currículo; diversidade linguística; Educação Básica; intercompreensão; plurilinguismo

## Introdução

O estudo aqui apresentado centra-se sobre as potencialidades didáticas da intercompreensão como conceito estruturador de práticas educativas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do sistema escolar português. Tal como têm vindo a referir inúmeros autores a noção de IC abre inúmeros desafios às práticas educativas, desafios esses que também dependem do modo como os professores são capazes de a atualizar nos seus contextos de ensino e de aprendizagem. Assim, apresentam-se neste texto quatro projetos de intervenção didática construídos por oito professoras em situação de formação pós-graduada<sup>1</sup> em torno da ideia de intercompreensão, de modo a refletirmos sobre as possibilidades da sua inserção curricular nos primeiros anos de escolaridade, a partir das aprendizagens permitidas e a permitir por esses mesmos projetos. Identificam-se para tal as modalidades de inserção curricular da intercompreensão, analisando as finalidades educativas, os conteúdos de ensino e as atividades didáticas, bem como os resultados a que chegam as professoras em formação com os alunos das turmas em que trabalharam.

Dito de outra forma, procura-se, neste texto, identificar e compreender diferentes possibilidades de entrada da intercompreensão nas salas de aula do 1º CEB, interrogando os projetos construídos sobre qual a sua relevância curricular, identificando a(s) área(s) curricular(es) convocada(s) e os percursos de aprendizagem permitidos. A partir dos dados recolhidos junto de turmas do 1º CEB em projetos de tipo investigação-ação identificam-se aprendizagens realizadas pelos alunos ao nível do desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas, traduzidas nas atitudes promovidas, nas capacidades desenvolvidas e nos conhecimentos adquiridos. Trata-se de mostrar como a intercompreensão pode ser

---

<sup>1</sup> Projetos desenvolvidos por estudantes do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* da Universidade de Aveiro (Portugal).

planificada, desenvolvida e experimentada nos primeiros anos de escolaridade, com os professores. Como escreve Manuel Tost,

« La diffusion de l'IC et son insertion curriculaire – qui reste un des défis majeurs de cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues – passe [...] par la conception, la création et la mise en circulation de matériaux pédagogiques suffisamment accessibles et motivants pour que, d'une part, les enseignants s'y intéressent réellement et que, d'autre part, les autorités de tutelle de ces derniers ne puissent craindre des bouleversements intempestifs dans l'organisation scolaire. » (2012, p.45).

Assim, esta investigação tem como principais objetivos perceber de que modo é que atividades de intercompreensão podem ser inseridas curricularmente, apresentando-as e analisando as abordagens promovidas e os resultados alcançados com alunos do 1º CEB, identificando os seus pontos fortes e fracos num currículo generalista, de modo a concebermos outros modos de projetar a IC no currículo nacional.

### **Intercompreensão: uma noção plural**

A intercompreensão tem sido em contexto europeu uma noção mobilizada por muitos autores que se têm empenhado em projetos de educação plurilingue e intercultural, continuando a constituir-se como um “conceito ainda em construção - com base em experiências e reflexões de projetos em andamento - assim como [com] as suas possibilidades e desafios para a formação de professores” (Scaramucci, in Mordente e Ferroni, 2015, p. 8; Pinho & Andrade, 2011).

Assim, a IC pode ser vista como uma competência que os indivíduos desenvolvem espontaneamente aquando da sua participação em situações de contacto (de Barbeiro, 2009); como uma forma de motivar para a aprendizagem de línguas em geral, rentabilizando conhecimentos prévios dos aprendentes em processos de transferência que exigem abertura à

participação em novas situações de comunicação (Santos, 2007), tanto mais facilitados quanto mais próximas são as línguas em contacto. Tal como escreve Séré, a proximidade linguística tem um papel preponderante “aussi bien dans la reconnaissance des formes des unités lexicales sur la base de leur transparence, ou similitude de forme, que sur les possibilités de transfert des structures morphosyntaxiques communes à des langues d’une même origine” (2009, p. 38). De uma forma ou de outra, “Intercomprehension refers to a relationship between languages in which speakers of different but related languages can readily understand each other without intentional study or extraordinary effort (Vez 2004, p. 432, Capucho & Lungu 2005).” (European Union, 2012, p. 3).

Neste sentido, foi procurando rentabilizar estas ideias que a noção de IC se tornou um conceito incontornável nas abordagens cuja grande finalidade é a promoção do plurilinguismo (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, & Noguerol, 2007), encarado de modo simples como a capacidade passar de uma língua para outra, em processos de desenvolvimento linguístico-comunicativo e de construção de conhecimento sobre o mundo, incluindo sobre as línguas e as culturas (Coste, Moore & Zarate, 2009).

De modo mais concreto, podemos dizer que a intercompreensão tem sido estudada em contextos de ensino/aprendizagem como forma de desenvolver competências de compreensão do outro, como forma de desenvolver a competência de produção discursiva e de interação verbal (Chazot, 2012), como forma de desenvolver o sujeito, promovendo qualidades como a curiosidade face ao outro e ao conhecimento, a flexibilidade cognitiva, a capacidade de mobilizar experiências e conhecimentos prévios (Andrade & Araújo e Sá, 2008), como um valor político (Pinho, 2008) e uma finalidade última da comunicação (ver sobre o conceito Jamet & Spita, 2010; Andrade, Pinho, & Martins, 2011; Melo & Santos, 2008; entre outros).



A evolução concetual da noção de intercompreensão, aliada na maior parte das vezes à análise dos seus efeitos em contexto educativo, acabou por evidenciar diversos princípios didáticos que importa não perder de vista numa educação plural em sociedades marcadas pela globalização. São eles a tomada de consciência do outro e da sua língua, próximo ou distante, o respeito e a curiosidade pelo outro e pelo seu mundo, num reconhecimento de que a diversidade linguística e cultural é algo que importa preservar (Romaine, 2013; Skutnab-Kangas, 2000) e numa vontade de desenvolvimento da capacidade de estabelecer ligações entre sujeitos, línguas e comunidades. E esta depende, por sua vez, da capacidade de refletir sobre questões linguísticas em que não se pensa habitualmente, de atribuir sentido a formas linguísticas desconhecidas, através de exercícios de associação, comparação, confronto, dedução, decodificação, inferência, interpretação, negociação, tradução, transposição, entre outros. Por isso, a intercompreensão é uma finalidade que se procura num processo de comunicação em que dois ou mais sujeitos se esforçam por construir sentidos, importando trabalhá-la no âmbito de uma educação “mais amiga da alteridade”, nas palavras de Pinho (in Pinho, González, Jesus, Lopez, Moreira, Nedelcu, Marty & Micu, 2011, p. 200), e, na nossa perspetiva, de coconstrução de conhecimento, incluindo do conhecimento de si como falante e das comunidades linguísticas em que se vai estando inserido /ou com que se vai contactando.

A coconstrução de sentido de enunciados (escritos ou orais) contactados em diversas situações comunicativas parece proporcionar o desenvolvimento de capacidades de receção e de interação, motivando para a aprendizagem de línguas e para o acesso ao conhecimento em outras áreas (Barbeiro, 2009; Capucho, 2010; entre outros). Capucho (2010), que embora defenda que “os dados provenientes da dimensão linguística são, naturalmente, os mais utilizados pelos sujeitos, sobretudo no que diz respeito à transparência lexical” (p. 94), como podemos ver mais à frente nos projetos apresentados, assegura que há outros conhecimentos

que são rentabilizados nas situações de comunicação em que a intercompreensão é possível.

Barbeiro (2009) indica diferentes tipos de conhecimento mobilizados pelos sujeitos em situações em que a intercompreensão surge, conhecimentos esses que agrupámos da seguinte forma: a) Conhecimento geral sobre o mundo ou conhecimento enciclopédico, quando a compreensão se processa pela mobilização do conhecimento geral que o sujeito falante detém do mundo, mobilização dependente da motivação do sujeito e que não necessita de ser ensinada; b) Conhecimento cultural ou conhecimento que os sujeitos têm de outras culturas e da relação destas com a sua própria cultura. Mesmo parcial, difuso ou estereotipado esse conhecimento será útil para uma primeira compreensão, uma orientação na busca de conhecimento mais sólido; c) Conhecimento do contexto comunicativo, traduzido no conhecimento da situação em que os discursos se ouvem, se dizem, se leem ou se escrevem, o que se relaciona com o local e o tempo da comunicação, bem como com o conhecimento pragmático-discursivo das intenções comunicativas dos interlocutores e das possíveis organizações discursivas relacionadas com os tipos de texto (por exemplo, um excerto discursivo, ao encontrar-se no final do texto pode ser uma conclusão ou determinada entoação ser uma pergunta ou um pedido); d) Conhecimento para-verbal e não-verbal, relacionado com o conhecimento de comportamentos, tais como gestos, expressões faciais e corporais e movimentos que acompanham as declarações verbais, e com o conhecimento gráfico e/ou dos sistemas de escrita. Como afirma Capucho (2010), os meios não-verbais parecem contribuir em mais de 60% para a extração de sentido de uma mensagem oral. O mesmo acontece nos enunciados escritos, em que, por exemplo, a mancha gráfica contribui para o acesso ao sentido (segmentação textual, acentuação, pontuação, bem como sublinhados e símbolos gráficos); e) Conhecimento fonológico relacionado com o conhecimento dos sons das palavras que conhecemos e que nos permite fazer inferências sobre outras que ouvimos e/ou que vemos escritas para acedermos ao seu significado. O facto de a

representação fónica diferir de língua para língua, e dentro da mesma língua, faz com que este seja o tipo de conhecimento com menos influência, apesar de haver algumas correspondências entre todas as línguas europeias; f) Conhecimento gramatical em que se inclui conhecimentos prévios sobre sistemas gramaticais, categorias gramaticais (nome, verbo, por exemplo) de forma a poderem ser identificadas as estruturas sintáticas dos enunciados e, conseqüentemente, as funções sintáticas de certas palavras para acesso ao sentido desses mesmos enunciados; g) Conhecimento lexical que inclui o conhecimento de vocabulário internacional (a maior parte descendente do grego ou do latim, e disseminado através do inglês) e o conhecimento do vocabulário proporcionado pelas línguas já aprendidas, nomeadamente, quando se trata de línguas da mesma família ou de línguas tipologicamente próximas.

Estes diferentes tipos de conhecimento que os sujeitos vão adquirindo pela formulação de hipóteses sobre os dados verbais contactados, em processos de “developing linguistic awareness and consciousness, which, in turn, will sustain and extend the pupils’ skills in intercomprehension” (Barbeiro, 2009, p. 222), reenviam-nos às potencialidades educativas do conceito, incluindo nos primeiros anos de escolaridade e em curricula generalistas. Estas potencialidades alargam-se em projetos “obrigatoriamente interdisciplinares”, colocando “o aprendiz no centro dos procedimentos didáticos, fazendo-o mobilizar conhecimentos e capacidades e dando-lhe o gosto pela descoberta de dados linguísticos e culturais novos” (Andrade, 2003, p. 16), promovendo o gosto por outros percursos de desenvolvimento curricular.

### **Intercompreensão e práticas curriculares**

Considerado por diversos autores como um conceito complexo, polissémico e ambíguo, (Paraskeva, 2000, pp. 25 e segs; Pacheco, 1996; 2005), o currículo, relacionado com a atividade escolar, é reconhecido, geralmente,

como um importante instrumento regulador dos processos de ensino, muitas vezes tido como um “documento” pronto e imutável que determina o que deve ser ensinado a cada turma de alunos. No entanto, e como vem sendo dito por muitos autores, o currículo só se concretiza na ação educativa e nos modos de a realizar em contextos e com sujeitos concretos e reais (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992; Pacheco, 2000). Para Maria do Céu Roldão (1999, p. 24), o currículo escolar, “em qualquer circunstância”, apresenta-se como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”, tornando-se neste sentido dependente dos documentos reguladores (leis, programas, manuais adotados, recomendações oficiais, etc.), mas dependente igualmente de convicções políticas e científico-pedagógicas dos professores, bem como das suas competências profissionais. Como dizem Hernandez e Ventura (1999, p. 19) currículo é “um campo de conhecimentos no qual confluem políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes”. Importa, nesta linha, “reconhecer que a mobilização [do currículo] não é inocente” tendendo “a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros” (Goodson, in Osório, 2016, p. 83). Sendo assim, os responsáveis diretos pela gestão curricular, ou seja, os professores, devem ter clareza sobre os reais objetivos com que se definem os currículos escolares e ser capacitados para uma gestão interdisciplinar e flexível do currículo onde diferentes atividades de educação linguística possam ter lugar.

Grundy (1993, p. 5) lembra que o currículo não é um conceito abstrato, mas uma construção cultural, pois configura-se como “a way of organizing a set of human educational practices”, que não podem deixar de depender das línguas e das culturas que circulam ou podem circular nos contextos em causa. Como escreve José Augusto Pacheco (2000), o currículo é um plano de intenções pensadas a nível macro, mas que se converte, a nível micro, num projeto, quando se torna uma prática educativa, dependente de finalidades educativas que se desejam atingir, através do tratamento de tópicos precisos e da realização de atividades que ocorrem numa situação

concreta de ensino/aprendizagem e a intercompreensão, como possibilidade linguístico-comunicativa, torna-se uma forma de questionar o currículo, abrindo outras possibilidades de o reconstruir (Araújo e Sá, 2015, sobre inserção curricular da intercompreensão).

Neste texto, apresentam-se projetos que, centrados sobre a noção de intercompreensão, questionam o currículo escolar português instituído para o 1º CEB, procurando construir práticas de gestão curricular mais integradas, mais globais e mais plurais e democratizar o acesso a outras línguas e culturas. Como escreve Michael Apple,

“A educação é, fundamentalmente, um processo ético e político. É um ato de influência no qual grupos específicos na sociedade determinam o que é válido como ‘tradição’ para ser perpetuado de geração em geração. Assim, os educadores devem assumir uma postura profundamente reflexiva e autocrítica sobre os conteúdos e processo educativos.” (in Paraskeva, 2000, p. 7),

postura que se observa nas escolhas que realizam desses mesmos conteúdos e processos (Paraskeva, 2000, pp. 133 e segs), possibilitando diferentes formas de ensinar e aprender, neste caso diferentes formas de aprender através das línguas, mas também diferentes formas de aprender línguas e de desenvolvimento linguístico-comunicativo. Vejamos de modo mais concreto o que acontece nos projetos e nas escolhas educativas realizadas em contexto escolar, quando estimulamos os professores a construírem e a desenvolverem práticas curriculares assentes na ideia de intercompreensão.

### **Apresentação e análise dos projetos: algumas notas metodológicas**

Os projetos aqui apresentados e analisados resultam do trabalho planificado, implementado e avaliado com futuras professores em escolas do 1º CEB do sistema de ensino português. Trata-se de projetos de intervenção concebidos e acompanhados no espaço curricular de um

seminário de investigação educacional e desenvolvidos em contextos de prática pedagógica supervisionada, projetos esses analisados e escritos em relatórios individuais de estágio (RE) sobre as práticas curriculares realizadas e a defender publicamente para a obtenção do grau de mestre em *Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, da Universidade de Aveiro (Portugal). O espaço de seminário procura tratar questões relacionadas com a educação linguística, incluindo as questões da educação para a diversidade linguística e cultural e da intercompreensão, promovendo nas futuras professoras o gosto pela pesquisa e revisão bibliográfica e trabalhando capacidades de investigação, através da conceção, desenvolvimento e avaliação, em diádes, de projetos com características de investigação-ação (Latorre, 2003) onde se pretende experimentar práticas curriculares inovadoras. Lembremos que a investigação-ação é a metodologia que melhor é capaz de promover mudanças nos profissionais da educação, já que é aquela que tem como foco a melhoria das práticas educativas (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009).

O corpus de projetos a analisar foi obtido através de uma pesquisa, realizada no dia 10 de dezembro no Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (RIA), a partir das palavras-chave *intercompreensão* e *línguas românicas*, tendo sido apenas selecionados os RE desenvolvidos em contexto de 1º CEB. Ao corpus inicialmente constituído foram adicionados 2 relatórios de mestrado entretanto finalizados, o que perfaz um total de 8 documentos aqui objeto de análise.

Os projetos de intervenção que integram os oito RE foram concebidos em diáde pedagógica, cabendo a cada professora em formação desenvolver determinados conteúdos e atividades, de acordo com o calendário previsto para a execução do projeto, com a calendarização das atividades de prática de ensino, com a planificação realizada pela professora titular de turma e, ainda, de acordo com os objetivos específicos de investigação de cada futura professora. Tal como indicam Bogdan e Biklen (1994), os processos

de análise qualitativa exigem uma abordagem mais ou menos pormenorizada do contexto de estudo, encarando-se todas as informações como detentoras de potencial para a construção de conhecimento e não se dando destaque unicamente aos resultados ou produtos finais, mas essencialmente a todo o processo. Neste sentido, apresentamos, ainda que de forma esquemática, o processo de desenvolvimento de cada um dos projetos que pretenderam trabalhar em torno da ideia de intercompreensão.

A tabela seguinte apresenta, assim, uma síntese das finalidades definidas, dos conteúdos abordados e das atividades mobilizadas em cada um dos projetos. A apresentação encontra-se ordenada por ordem cronológica de realização do projeto e por díade. Tentámos proceder a uma síntese das atividades, agrupando as finalidades educativas e sintetizando as atividades dos projetos, mas procurando manter-nos fiéis à forma como se encontram expressas nos diferentes RE, de modo a podermos categorizar os dados obtidos, bem como a interpretar as suas potencialidades.

Os projetos apresentados na tabela desenvolveram-se em 4 turmas diferentes do 2º ao 4º ano de escolaridade, com uma ênfase grande nas áreas disciplinares obrigatórias da matriz curricular do 1º CEB, nomeadamente nas áreas do Português e do Estudo do Meio e mais esporadicamente nas áreas das Expressões, Matemática e TIC (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>, acedido a 14/03/2016).

Tabela 1. Visão global dos projetos em IC no 1º CEB (2012-2015)

Referência	Finalidades educativas	Áreas e conteúdos curriculares	Atividades
Machado, C. (2012) <i>Plurilinguismo e línguas românicas: estudo no 3º ano de escolaridade</i> (RE1)	Comparar línguas (diferenças e semelhanças entre elas)	Língua Portuguesa (LP) e outras línguas, incluindo LRO	Biografia linguística
	Transferir conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo e estratégias de compreensão leitora para acesso ao sentido de textos, frases e palavras em línguas românicas (LRO)	Compreensão e interpretação de textos	Leitura de um texto sobre a história da LP
Neto, M. 88 (2012) <i>Intercompreensão e línguas românicas no 3º ano de escolaridade</i> (RE2)		Reflexão gramatical: morfologia e sintaxe	Exploração de um mapa da Europa
3º ano		Alargamento do capital lexical	Exploração de palavras em latim
	Desenvolver o gosto pela aprendizagem de línguas		Exploração da história “O Gato das botas” em LRO (www.unilat.org), através do quadro interativo
	Consciencializar os contactos tidos com diferentes línguas		Preenchimento de tabela de correspondências com palavras e expressões em LRO
	Valorizar a diversidade linguística e cultural		Reconto da história
			Tradução de excertos
			Redação de postal com palavras em outras línguas



**Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**

<p>Fernandes, M. (2013). <i>Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística</i> (RE3)</p> <p>Ribeiro, A. C. (2013). <i>Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo</i> (RE4)</p> <p>4º ano</p>	Desenvolver a competência plurilingue e a competência metalinguística	LP e outras línguas, incluindo LRO	Leitura de um excerto do livro <i>O cavaleiro da Dinamarca</i>
	Consciencializar-se dos contactos e conhecimentos sobre as línguas	Gramática: frase e seus constituintes	Biografia linguística da turma, a partir da <i>Caravela das Línguas</i>
	Compreender enunciados orais e escritos noutras línguas, comparando-as	Leitura.	Exploração e comparação da frase “Quero paz contigo”, em diferentes línguas
	Desenvolver atitudes abertura e de curiosidade face a outras línguas e culturas	TIC	Exploração de um vídeo em espanhol, sobre rotinas diárias e cuidados de higiene e legendagem de uma BD
	Pesquisar sobre um tema, recolhendo e seleccionando informação adequada	Expressões	Exploração de uma história - um dia no mercado, povo <i>Yoruba</i> , Nigéria - a partir do quadro interativo
	Reconhecer as funções do esqueleto, identificar os principais ossos e cuidados e regras de higiene diária a ter com o seu corpo	Estudo do meio: a expansão portuguesa	Pesquisa na internet a partir de guião com enunciados em catalão e português
		o esqueleto; principais ossos; importância da higiene para a saúde dos indivíduos	Organização e análise dos constituintes de uma frase em diferentes línguas
	Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes e resolver problemas	Matemática – o milhão - leitura, comparação e ordenação de números; representação numérica; sequências crescentes e decrescentes; problemas	Tradução de frases
			Realização de uma exposição

**Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**

Gomes, C. S. (2013). <i>Intercompreensão e poesia no 1º CEB – os sons das línguas</i> (RE5)	Consciencializar-se da diversidade linguística do mundo, criando gosto pela aprendizagem de línguas	LP  Consciência fonológica e grafemas	Exercícios de identificação de línguas, descoberta do significado de palavras e expressões
Vasconcelos, A.C. (2013). <i>Intercompreensão e poesia: promoção da competência lexical e semântica</i> (RE6)	Desenvolver a competência linguística (grafo-fonológica, lexical, semântica), comparando excertos de poemas em LRO	Alargamento lexical  Educação literária e recursos estilísticos Compreensão textual	Contacto com o registo oral e escrito de poemas sobre animais em diferentes LRO  Canção em romeno
2º ano	Desenvolver estratégias como a inferência e a transferência de conhecimentos, mobilizando experiências e conhecimentos prévios	Manipulação de palavras e frases  Leitura	Análise de poemas em LRO  Tradução interssemiótica e interlinguística
	Enriquecer o vocabulário em LP	Escrita de textos em verso	Ilustração, reescrita e escrita de poemas plurilingues
	Desenvolver competências de escrita poética, incluindo a escrita de poemas plurilingues	Expressões	Resposta a questionários V/F
	Desenvolver competências de escrita e de leitura de poemas em LRO		Audição de versos em francês e tentativa de transcrição dos mesmos para LP
	Reconhecer características da poesia, nomeadamente recursos estilísticos, em poemas em LRO		Exercícios lacunares de poemas com palavras em LRO  Jogo da glória (avaliação e sistematização)

**Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**

<p>Gomes, C. (2015). <i>Intercompreensão na abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio</i> (RE7)</p> <p>Paula, J. (2015) <i>Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> (RE8)</p> <p>4º ano</p>	Desenvolver o gosto pela diversidade linguística e cultural, através da abordagem da romanização	LP: tipos de textos (o texto informativo-expositivo)	Inquérito (inicial e final) “Eu e as línguas”
	Contactar com outras línguas, sobretudo, LRO, e consciencializar semelhanças e diferenças entre elas	Estudo do Meio	Exploração em ppt da “Odisseia das línguas românicas” (adap. <a href="http://www.unilat.org">www.unilat.org</a> ), de um friso cronológico e da árvore das línguas românicas
	Reconhecer o conceito de família de línguas	“À descoberta de si mesmo: o seu corpo”: funções da pele; ossos e músculos	Leitura e audição de textos e enunciados em LRO sobre os ossos, os músculos e a pele do corpo humano, com recurso a registos áudio e vídeo
	Conhecer/distinguir as características/funções subjacentes à pele, músculos e ossos do corpo humano	“À descoberta dos outros e das instituições” - o passado - meio local e nacional	Preenchimento de tabelas com palavras em diferentes LRO
	Identificar as características do texto expositivo e saber utilizá-las na produção (oral e escrita) deste género textual	“À descoberta das inter-relações entre espaços: localização de Portugal”	Produção de um texto expositivo a partir de tópicos dados em LRO
		A romanização (os países e evolução histórica do latim)	Quiz de sistematização das aprendizagens com recurso ao quadro interativo

As autoras dos projetos pretenderam desenvolver competências linguístico-comunicativas dos alunos, desde o reconhecimento, leitura e escrita de palavras à análise e produção de diferentes tipos de textos, passando pela reflexão sobre a língua, com focalização sobre a morfologia e a sintaxe, por exemplo ao nível do reconhecimento e análise de constituintes frásicos e de noções gramaticais como o número e o género. A intercompreensão constitui-se assim como um espaço curricular de trabalho, essencialmente, em torno dos principais eixos do programa de LP: a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e a gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), em processos de observação, de comparação, de reflexão e de mobilização de experiências e conhecimentos prévios.

A este destaque concedido ao trabalho em torno de uma educação linguística em geral e da LP, língua de escolarização e língua materna da maior parte dos alunos, verificamos igualmente alguma valorização da área do Estudo do Meio para inserção de atividades de promoção do plurilinguismo a partir de atividades de intercompreensão desenvolvidas em torno da proximidade linguística e, consequentemente, em torno das LRO, suas semelhanças e diferenças. Parece atualizar-se nestes projetos a preocupação em alargar o conhecimento do mundo das crianças que frequentam o nosso sistema educativo, trabalhando essencialmente a História, mas também a Geografia e as Ciências da Natureza, na convicção de que as crianças, mesmo nas suas curtas vidas *“possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando”*, cabendo *“à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”* (Ministério da Educação, 2004, p.101).

O desenvolvimento da intercompreensão parece constituir-se como uma dessas possibilidades, criando espaços discursivos de desenvolvimento (Araújo e Sá, De Carlo, & Melo-Pfeifer, 2010) ou momentos em que os alunos se preparam para situações de comunicação mais complexas, em processos de acesso ao significado de enunciados orais e escritos em outras

línguas que não o português, interpretando o seu sentido: *“Com este estudo foi ainda possível perceber que um trabalho didático com a IC pode ter outro tipo de resultados num nível mais avançado de escolaridade, a par do desenvolvimento, nos alunos, de um conhecimento mais aprofundado da língua de escolarização”* (Gomes, 2013 - RE3). O sucesso desta interpretação dá confiança aos alunos para participarem nas atividades propostas, corroborando a ideia de Doyé (2005), ao defender que, à medida que os alunos vão desenvolvendo a capacidade intercompreensiva, se vão tornando mais autónomos e motivados no processo de interação verbal em outras línguas, percebendo a importância dessa interação para o alargamento do seu conhecimento sobre o mundo.

### **Resultados e desafios: em jeito de conclusão**

Os dados recolhidos e a sua análise permitem-nos afirmar que, em todas as áreas curriculares disciplinares do 1º CEB, é possível inserir a intercompreensão como conceito estruturador de outros modos de ensinar e aprender, utilizando recursos em diferentes formatos e levando os alunos a trabalharem o conhecimento de si, “desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes”, em simultâneo com “o respeito por outros povos e culturas” (Ministério da Educação, 2004, pp 103-104; (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>, acedido a 14/032016).

Os projetos analisados mostram a intercompreensão como espaço de desenvolvimento de aprendizagens específicas e transversais, em diferentes áreas curriculares, através de vários materiais e estratégias. A intercompreensão surge no contexto da planificação dos projetos e da sua realização como um espaço de consciencialização das línguas, dos seus modos de funcionamento e das suas inter-relações, numa abertura ao mundo, em atividades de observação, comparação, experimentação e manipulação de unidades linguísticas, de inferência e de ativação de

experiências e conhecimentos prévios (a título de exemplo, Gomes, 2013 - RE5; Vasconcelos, 2013 - RE6).

As atividades de intercompreensão oferecem aos professores margens de liberdade curricular, onde aqueles se percebem como capazes de desenhar novas fronteiras ou “uma nova categoria para abrigar a novidade, *ou* um novo caso dentro de uma categoria já existente” (Veiga Neto, 2002, p. 165), reconstruindo o currículo de acordo com a situação e com as suas ideologias pedagógico-didáticas. E esta possibilidade pode surgir, de acordo com os RE analisados, em quatro modos de reconstrução curricular: uma *abordagem intralinguística*, centrada, essencialmente, sobre o domínio da língua portuguesa, língua da escola e língua materna da maior parte dos alunos; uma *abordagem interlinguística* que elege a deteção de regularidades linguísticas, a comparação entre línguas e a passagem de umas para outras como a principal finalidade das atividades de linguagem propostas; uma *abordagem interdisciplinar* que se constrói a partir de conteúdos de outras áreas curriculares, tais como o Estudo do Meio, a Matemática ou as Expressões; e uma *abordagem multimodal* assente no desenvolvimento da capacidade de compreensão e de produção de discursos em diferentes suportes e utilizando variados recursos didáticos e comunicativos.

Relativamente à *abordagem intralinguística*, os diferentes RE sublinham a importância dos projetos em intercompreensão para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos das crianças, explicitando que estas ficaram a saber que o português deriva do latim, reconhecendo que as línguas evoluem ao longo dos tempos, evolução que se traduz nas palavras que hoje temos nas diferentes LRO, palavras que aumentam o repertório lexical dos alunos (Gomes, 2013 - RE5) e que contribuem para o desenvolvimento da sua competência leitora:

“os alunos foram capazes de identificar aspetos gerais do texto, como personagens, acontecimentos principais e sequências de acontecimentos, compreenderam palavras e expressões específicas,

mobilizaram conhecimentos linguísticos e culturais sobre o tema e produziram textos paralelos em língua portuguesa, ou seja colocaram em prática o processo de intercompreensão, treinando-o e desenvolvendo a sua competência comunicativa em geral” (Neto, 2012 - RE2).

Os alunos desenvolveram igualmente competências de produção escrita: *“os alunos recorreram à sua LM para poderem compreender as línguas estrangeiras com as quais estavam a contactar e, recordando a estrutura do postal e do próprio diálogo, foram capazes de criar um texto da sua autoria, utilizando palavras numa outra língua”* (Machado, 2012 - RE1). De realçar, a importância das atividades de intercompreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e sobre o funcionamento da linguagem verbal em geral: *“Ao entenderem o significado, conseguiram também distinguir alguns elementos da estrutura frásica, tendo sido capazes de identificar o sujeito e o predicado, o nome e o adjetivo, e ainda a mesma palavra escrita no singular e no plural”* (Paula, 2015 - RE8).

Sobre a *abordagem interlinguística*, podemos dizer que os alunos aumentaram o gosto pelas línguas, percebendo a importância de as dominar e motivando-se para as aprender, desenvolvendo atitudes de abertura em relação a outras formas de comunicação verbal:

*“No campo das atitudes face às línguas podemos dizer que a predisposição das crianças para tentarem compreender LRO que lhes eram desconhecidas aumentou consideravelmente. Se no início do projeto diziam, previamente, que “não conseguiam perceber nada”, esta atitude foi mudando no decorrer das sessões, à medida que se apercebiam de que compreendiam muito mais do que aquilo que julgavam, chegando mesmo a aceder à totalidade dos textos/frases (ainda que, em algumas partes, o acesso ao significado fosse apenas superficial)”* (Paula, 2015 – RE8).

Neste tipo de abordagem, percebemos que os alunos reconhecem a importância das línguas de forma a ser possível a comunicação entre as pessoas, desenvolvem a cultura linguística, a sua capacidade

“de identificar outras línguas, tanto em registos escritos como em registos orais, reconhecendo-as através da grafia (por exemplo, o romeno), da sonoridade (a musicalidade do italiano; da acentuação da letra “R” no francês) e até mesmo de algumas das suas regras (por exemplo, identificam que o “i” final em italiano pode ser marca de plural)” (Paula, 2015, p. 133).

Neste tipo de abordagem, os alunos passam a considerar mais fácil a aprendizagem das línguas de que mais gostam, que, por sua vez, são aquelas que consideram mais próximas da sua LM, recorrendo, por isso, ao processo de comparação de línguas para acederem ao sentido:

“as crianças se sentiram, de facto, motivadas para o contacto com outras línguas e culturas, o que nos permitiu concluir que o projeto dinamizado desenvolveu nas crianças atitudes de valorização e respeito pela diferença e pelo Outro, despertando nas mesmas a curiosidade em aprender línguas” (Machado, 2012 – RE1).

Esta abordagem assenta em processos de análise contrastiva entre as línguas, com efeitos sobre o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, através de processos de reflexão intra e interlinguística, constituindo-se como uma abordagem plurilingue, associada a uma abordagem flexível e integrada das línguas e de outras áreas curriculares, desenvolvendo a competência de comunicação em diferentes contextos e áreas.

A *abordagem interdisciplinar* da intercompreensão convoca transversalmente diferentes áreas do saber, possibilitando aos alunos o contacto informal com mais línguas, mas permitindo o alargamento de horizontes relativamente ao conhecimento que elas permitem construir, uma bagagem cultural e de conhecimentos sobre o mundo a desenvolver ao longo da vida, que numa “perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento” (Canen & Moreira, 2001, p. 32). Como podemos ler no RE4:



“O desenvolvimento deste projeto [...] constituiu um desafio extremamente elevado para nós, uma vez que, no pouco tempo que tivemos para a sua implementação, deveríamos criar um fio condutor entre todo o projeto, fazer com que este fosse coerente, significativo para as crianças e que tivesse um início, meio e fim lógicos [...] não poderíamos descurar a importância dos conteúdos das diversas áreas do saber, os quais, no nosso ponto de vista, foram bem enquadrados num projeto de línguas, mesmo que isso à primeira vista possa parecer um tarefa quase impossível. Neste sentido, optámos por tentar encontrar o lugar das línguas na abordagem interdisciplinar do currículo, através da metodologia da intercompreensão” (Ribeiro, 2013).

Mas o tratamento da intercompreensão na era digital mobiliza *abordagens multimodais*, recorrendo a muitos e variados suportes – áudio, vídeo, visual – o que permite compreender melhor os textos, os discursos e interagir com o mundo que eles representam:

“com a audição e a visualização da história “O gato das botas”, noutras línguas românicas, sem nunca a terem ouvido em português [...] os alunos anotaram as palavras e as expressões que conseguiram compreender nas línguas francesa, italiana, espanhola, romena e catalã, responderam a um questionário sobre a história, depois de a terem ouvido em francês, italiano e espanhol e realizaram o resumo ou o reconto da história, para aprofundarem o conhecimento da informação recolhida” (Neto, 2012 – RE2).

Como lemos em outro RE:

“Consideramos que o recurso às tecnologias informáticas foi um dos pontos fortes do projeto, despertando sempre níveis significativos de concentração e motivação, tendo as atividades favoritas da maioria dos alunos sido o quiz final e a visualização de vídeos no quadro interativo. Considerámos também notório o entusiasmo dos alunos aquando da audição das gravações dos falantes nativos das línguas abordadas e o seu interesse nas atividades mais “diferentes” daquelas

a que estão habituados a realizar normalmente em sala de aula” (Gomes, 2015 – RE7).

Os resultados dos projetos desenvolvidos parecem indicar que importa aprofundar a investigação sobre as potencialidades educativas da inserção curricular da intercompreensão, deixando como certo que a sua atualização em contexto escolar amplia o conhecimento profissional dos professores, permitindo-lhes experimentar determinadas estratégias e tomando consciência de aspetos a aprofundar:

“Em suma, todo este percurso consistiu numa desafiante e inesquecível experiência, que se traduziu num enorme crescimento pessoal e profissional, porquanto nos permitiu trabalhar em contexto real de ensino, consistindo na “prova de fogo” da nossa formação académica, confrontando os conhecimentos nela adquiridos com a realidade de uma sala de aula. Não duvidamos de que a nossa ação, tanto em contexto de sala de aula, como fora dela, foi moldada por este trabalho. A verdade é que não somos as mesmas pessoas agora, no seu terminus. Pensamos estar muito mais sensibilizadas e atentas a toda a diversidade [...]” (Paula, 2015 – RE8).

Para terminar, podemos dizer que as abordagens da intercompreensão num currículo generalista como é o do 1º CEB necessitam de tempo e de um trabalho com e sobre o conhecimento profissional dos professores, conhecimento este que se prende com a sua competência comunicativa plurilingue e intercultural e com a competência pedagógico-didática:

“[...] tempo, o facto de este ser tão reduzido impossibilitou que experimentássemos outras atividades ou que estudássemos outros aspetos que poderiam ter sido interessantes, eventualmente algumas das sugestões dadas pelos alunos” e “Cremos que um ponto negativo do projeto “Latim, latim, o que trazes para mim?” consistiu no facto de a pele, ossos e músculos não terem sido abordados de forma integrada [...] isto é centrada na aprendizagem” (Gomes, 2015 - RE7).

## Referências bibliográficas

- Andrade, A. I. Araújo e Sá, H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (dir.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 277-298). Genève: Georg Editeur.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. & Martins, F. (2011). Formar para a intercompreensão: micro-políticas curriculares. In A. S. Pinho & A. I. Andrade (Eds.), *Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto* (pp 9-32). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A.I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A.I. Andrade & C.M. Sá (Eds.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Apple, M. (2000). Prefácio. In J. Paraskeva. *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Araújo e Sá, M. H. (coord), Andrade, A. I., Borges, A.M., Simões, A.R., Espinha, A., Fanara, A., Nielfi, C., Santos, C., Ferreira, C., Police-Michel, D., Cognigni, E., Ferreira, F., Martins, F., Vitrone, F., Simeone, M.C., Araújo e Sá, M.H., Carrington, M., Varchetta, M.C., Frontini, M., Garbarino, S., & di Vito, S. (2015). *Histórias em intercompreensão: A voz dos autores*. Aveiro: UA Editora.
- Araújo e Sá, M.H., De Carlo, M., Melo-Pfeifer, S. (2010). Pratiques de communication en ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace discursif de développement professionnel. *Synergies Europe*, 5, pp. 135-150.
- Barbeiro, L. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. *Language and intercultural communication*, 9: 4, pp. 217-229.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C, Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V.M. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2007). *CARAP - Cadre de*

- référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Canen, A. & Moreira, A. (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: A. Canen & A. Moreira (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus. pp. 15-43.
- Capucho, F. (2010). Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica da noção. *REDINTER – Intercompreensão*, vol.1, pp.85-102.
- Capucho, F. (2013). Intercompreensão: Diálogos no presente e para o futuro. In J.-M. Robert (coord.). *Passages de Paris*, 8, 18-29, disponível em [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossier1.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossier1.pdf).
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Especialidade em Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia. Université Stendhal Grenoble 3: UFR des Sciences du langage. Disponível em: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969/document>.
- Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, n.º 2 (pp. 355-379). Braga: Universidade do Minho. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF).
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- European Union (2012). *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: Product or Praxis*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Hernandez, F. & Ventura, M. (1999). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um calendoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Jamet, M. C. & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: Définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In *REDINTER-Intercompreensão*, 1. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 9-28.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Meissner, F.-J. (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In V. Conti & F. Grin (dir.). *S'entendre entre Langues Voisines: vers l'Intercompréhension* (pp. 229-250). Genève: Georg Editeur.
- Melo, S. & Santos, L. (2008). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.). *Diálogos em intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica (CD Rom).
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Meio* (<http://www.dge.mec.pt/estudo-do-meio>, acedido a 14/03/2016).
- Osório, R. (2016). A poesia promovendo o trabalho integrado e colaborativo a escola: uma contribuição à formação de professores da Educação Básica. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2000). Territorializar o currículo através de projetos integrados. In J. A. Pacheco (org). *Políticas de integração curricular* (pp 7-37). Porto: Proto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (Eds.). (2011). *Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE. Série Reflexões nº 4.
- Pinho, A., González, L., Jesus, M.J., Lopez, J., Moreira, L., Nedelcu, A., Marty, M., & Micu, A. M. (2011). Poveștile - drumuri înspre intercompreensiune: Itinerariile romanice în școala primară. In M. H. Araújo e Sá, M. Carlo & M.

- Antoine (org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner* (pp 187-2012). Cadernos do LALE - Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras. Série Propostas. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em [http://www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/C.doLALE\\_Propostas%206.pdf](http://www.galanet.eu/nouvelle/fichiers/C.doLALE_Propostas%206.pdf).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Romaine, S. (2013). Linguistic and ecological diversity. In R. Bailey, R. Cameron & C. Lucas. *The Oxford handbook of sociolinguistics* (pp 773-791). Oxford: Oxford University Press.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.
- Santos, L. (2010). Defining intercomprehension: is a consensus essential? In *REDINTER-Intercompreensão*, 1. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 29-46.
- Scaramucci, M. (2015). Prefácio. In O. Mordente & R. Ferroni (org.). *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo Humanitas.
- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercomprehension. In M. H. Araújo e Sá et al. (orgs). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 33-44). CIDTFF - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tost, M. (2012). Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, nº 6, pp. 47-57.
- Veiga Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & sociedade*, XXIII: 79, pp. 163-186.

## Corpus

- Fernandes, M. (2013). *Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Gomes, C. (2015). *Intercompreensão na abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio*. Relatório Final de Estágio Supervisionado. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Gomes, C.S. (2013). *Intercompreensão e poesia no 1º CEB – os sons das línguas*. Relatório Final de Estágio Supervisionado. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro
- Machado, C. (2012). *Plurilinguismo e línguas românicas: estudo no 3º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Neto, M. (2012). *Línguas românicas e intercompreensão no 3º ano de escolaridade*. Relatório Estágio em de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Paula, J. (2015). *Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio Supervisionado. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, A.C. (2013). *Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Vasconcelos, A.C. (2013). *Intercompreensão e poesia: promoção da competência lexical e semântica*. Relatório Final de Estágio Supervisionado. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.





## **Intercompreensão no 1.º CEB: uma abordagem para trabalhar curricularmente as representações sobre as línguas<sup>1</sup>**

**Ana Catarina Ribeiro**

*Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico; acmr@ua.pt*

**Ana Sofia Pinho**

*Universidade de Lisboa, Instituto de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; aspinho@ie.ulisboa.pt*

### **Resumo**

Partindo de uma perspetiva política da educação em línguas e de uma visão do currículo enquanto espaço de construção de identidades, procurámos, no presente estudo, compreender as potencialidades da intercompreensão enquanto abordagem didática no âmbito de um trabalho transversal no currículo do 1.º CEB em torno das representações sobre as línguas. A partir de um projeto de tipo investigação-ação, intitulado “As línguas na ponta da língua”, explorámos, de modo integrado, os conteúdos programáticos de diferentes áreas curriculares através do recurso a diferentes línguas. A análise dos dados recolhidos a propósito das representações permitiu concluir que os alunos (i) reconhecem a importância das línguas para a comunicação intercultural, (ii) consideram mais fácil a aprendizagem das línguas que mais gostam, (iii) expandiram as suas visões sobre o mundo das línguas e culturas, (iv) revelaram uma forte ligação afetiva para com a sua língua materna e o inglês, pela escala

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação do relatório de mestrado de Ana Catarina Ribeiro, intitulado *Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo*. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13773>.

global que atribuem a este último, e (v) evidenciaram menor fascínio por línguas que tenham menos semelhanças interlinguísticas ou sonoras relativamente ao português.

Face ao exposto, o trabalho integrado de línguas e conteúdos programáticos através da intercompreensão como abordagem transversal, e no âmbito de uma pedagogia da descoberta, possibilita aos alunos momentos de contacto informal com as línguas e de reflexão sobre essa experiência, potenciando processos de consciencialização sobre si e sobre as representações que têm do mundo das línguas e culturas.

**Palavras-chave:** intercompreensão; representações das línguas; 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **Introdução**

O trabalho em prol de um currículo escolar mais amigo das línguas, das culturas e dos povos, que prepare os sujeitos para a comunicação global e intercultural, vem exigir que, a par da inserção da diversidade linguística e cultural e de uma gestão mais integrada e flexível do currículo, se atue ao nível do pensamento e da ação das crianças e da sua identidade linguístico-comunicativa numa perspetiva global e local. Em particular, torna-se fundamental atuar ao nível da dimensão socioafetiva da competência plurilingue e intercultural (Andrade *et al.*, 2003), isto é, ao nível das atitudes, vontades, motivações, disponibilidades e representações que sustentam a relação que os sujeitos são capazes de estabelecer com os seus interlocutores, com as línguas e culturas, com as próprias situações de comunicação e de aprendizagem, e com o mundo.

Com efeito, as práticas didáticas têm-se inscrito numa formação para o diálogo e “comprometido com uma educação em línguas favorecedora da abertura ao outro, assente na criação de cenários que explorem percursos de aprendizagem diversificados e contextualizados nas experiências e trajetórias linguístico-comunicativas [...] dos sujeitos”, passando a “colocar

os sujeitos e as suas relações com as comunidades linguísticas, os espaços e os tempos comunicativos e de aprendizagem no centro da sua atuação” (Andrade, Pinho & Santos, 2010, p.173). Privilegia-se, assim, uma perspetiva política da educação em línguas e numa visão do currículo enquanto espaço de construção de significados e de identidades pessoais e coletivas (Moreira & Macedo, 2002).

Neste capítulo damos conta de um projeto de investigação-ação, intitulado “As línguas na ponta da língua”, realizado com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em contexto português, e que teve como eixo estruturador a abordagem da intercompreensão aliada a uma perspetiva integrada e interdisciplinar do currículo como forma de agir ao nível das representações das crianças sobre as línguas. Procuraremos, com base nos resultados alcançados, refletir sobre as potencialidades da abordagem didática adotada para a diagnose e a (re)construção das representações das crianças, como eixo estruturante para os desafios comunicativos, interpessoais e interculturais atuais.

### **Intercompreensão e representações das línguas: sobrevoando os conceitos**

#### *Sobre a intercompreensão enquanto abordagem didática*

Muito se tem escrito acerca do conceito de intercompreensão e dos significados que, ao longo dos anos, lhe têm sido atribuídos. Estudos síntese descrevem a trajetória do conceito (Araújo e Sá, 2013; Degache & Melo, 2008; Jamet & Spita, 2010; Santos 2010), situando-o em discursos que se centram (i) no sujeito que aprende (sendo a intercompreensão, neste caso, entendida com uma capacidade, uma competência ou um valor a desenvolver), (ii) na interação e comunicação (enfatizando-se, designadamente, a dimensão dialógica e de mediação no processo intercompreensivo) e (iii) nas metodologias de ensino/aprendizagem de

línguas (com foco nas configurações didáticas da intercompreensão e nas suas potencialidades educativas).

Destacamos, nesta construção semântica do conceito de intercompreensão, a noção de família de línguas, considerando-se que o nível de compreensão das línguas parece aumentar quanto menor for a distância entre as línguas, numa rentabilização da proximidade existente dentro de cada família linguística, mas também em função das línguas e experiências comunicativas que fazem parte do repertório plural dos sujeitos, que é ativado em novas situações de contacto e aprendizagem de línguas. Conforme Capucho (2010) explicita, “cada indivíduo utilizará conhecimentos de outras línguas (quer do ponto de vista puramente linguístico, quer textual ou situacional), de forma a construir inferências, que lhe permitirão uma aproximação ao sentido” (pp. 93-94). O acesso ao sentido pode ser conseguido de diferentes formas, nomeadamente, através dos “dados linguísticos e/ou da centração sobre as especificidades situacionais, tanto ao nível socio-cultural como pragmático e interacional” (*ibidem*). Ainda no contexto do contacto de línguas, Melo e Santos (2008) destacam a importância de processos de consciencialização por parte dos sujeitos, em particular acerca dos seus conhecimentos prévios e das estratégias mais úteis para mobilizar em novas situações verbais. Salientam, ainda, a importância de se explorar e investir, ao nível educativo, em competências de tipo meta (linguístico, discursivo, comunicativo, cognitivo), bem como em atitudes e disponibilidades face às línguas e à diversidade.

Enquanto abordagem didática, a intercompreensão insere-se nas *abordagens plurais* das línguas e culturas, consideradas como “didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier *et al.*, 2007, p.7). A intercompreensão pode, por isso, surgir de uma forma integrada nas diferentes áreas do saber, sendo entendida como uma abordagem transversal a qualquer disciplina. Na perspectiva de uma didática integradora

das línguas no 1.º CEB, considera-se que “La valorisation des répertoires individuels et la mise en place de convergences entre enseignements de langues et autres domaines d’apprentissage sont au cœur des travaux [vers l’éducation plurilingue]” (Kervran, 2012, p. 31).

No desenvolvimento curricular, o professor pode assim recorrer às diversas abordagens plurais (tais como, sensibilização à diversidade linguística; intercompreensão; abordagem intercultural; didática integrada), nomeadamente articulando-as entre si, uma opção seguida no trabalho que apresentamos. A intercompreensão é uma abordagem que torna possível a concretização desta opção didática, uma vez que, como Gajo (2006) advoga, tanto a intercompreensão como a didática integrada assentam em características partilhadas, tais como a didatização do contacto de línguas, podendo esta ser realizada de forma integrada nos currículos linguísticos e não linguísticos, contrariando o fechamento disciplinar; e o plurilinguismo como meio e como finalidade, pois ambas partem da ideia de repertório plural que é mobilizado e enriquecido em processos de novas aprendizagens.

Segundo Andrade & Pinho (2014), a intercompreensão enquanto abordagem didática nos primeiros anos de escolaridade pode ser integrada curricularmente de múltiplas formas, favorecendo-se a articulação com as outras abordagens plurais, designadamente, através: (i) de atividades de observação, experimentação e manipulação de unidades linguísticas, e de atividades de comparação e inferência de dados verbais variados, (ii) da exploração de conhecimentos prévios das crianças e das suas experiências de contacto linguístico, (iii) da construção, exploração e expansão das biografias linguísticas das crianças, numa articulação com a definição de projetos de aprendizagem linguística, e de (iv) atividades de interdisciplinaridade, ancoradas numa gestão flexível do currículo, “agregando diferentes propostas didáticas e conteúdos disciplinares diversificados” (Andrade & Pinho, 2014, p.16).

Neste contexto, as autoras destacam ainda a influência que práticas didáticas de intercompreensão operam ao nível da dimensão atitudinal e representacional, particularmente no que diz respeito a atitudes de abertura e curiosidade face ao outro, a outras línguas e experiências comunicativas, assim como ao nível do desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural fundamental para a implicação das crianças no diálogo com o outro.

### *Representações das línguas enquanto objeto de didatização*

No quadro da didática de línguas, tem sido conferida centralidade às representações das línguas, culturas e povos, pelo papel que estas desempenham na relação que os sujeitos são capazes de construir com as línguas, os interlocutores e as situações de contacto linguístico-cultural, logo pelo papel das representações na qualidade das interações e das trocas comunicativas, e dos processos de aprendizagem (Araújo e Sá & Pinto, 2010; Moore & Py, 2008). Visa-se “[la] réflexion à la fois sur l’élucidation et l’analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l’apprentissage.” (Castellotti & Moore, 2002, p.7).

O destaque dado às representações das línguas, culturas e povos assenta, entre outros, no reconhecimento destas como fatores determinantes nos contactos interculturais e nas escolhas das línguas a aprender em contexto escolar (Araújo e Sá & Pinto, 2010), bem como das funções identitária, justificativa, social e cognitiva que assumem (Abric, 1994). Além disso, pautando-se por uma natureza profundamente simbólica e assentando em processos sociais na sua construção, as representações surgem em contexto escolar como um “palco onde se jogam as forças, em tensão, de exclusão e de inclusão, através da acção dos seus actores, agentes de manutenção e de transformação da ordem social” (Melo & Araújo e Sá, 2006, p.24).

As representações sobre as línguas ajudam os sujeitos a definir proximidades, distâncias e/ou incompatibilidades, a tomar decisões e a construir interpretações sobre os outros e, portanto, a definir zonas de intercompreensão (Moore & Py, 2008). Desenvolvendo-se em interações complexas, as representações sobre as línguas são flexíveis e mutáveis e estão intimamente ligadas aos processos de aprendizagem e a processos de socialização, associados aos discursos que circulam na sociedade sobre as línguas e as culturas (Castellotti & Moore, 2002; Moore & Py, 2008). Tais representações são referentes ao “estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades”, e “parecem influenciar as disponibilidades dos sujeitos para a sua aprendizagem”, nomeadamente no que se refere “às escolhas que [estes] efectuam, às motivações que desenvolvem, às estratégias que mobilizam, à forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou à vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 4).

Considera-se, por isso, que a esfera representacional deve ser alvo de atenção, importando tornar as representações objeto de didatização e reflexão em contexto escolar, privilegiando-se “a capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos”, de modo a que “os sujeitos se abram a uma outra visão do mundo e dos objetos linguísticos e culturais” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 20). Com efeito, “l'identification des représentations sert de point de départ à la mise en place d'activités de classe, destinées à favoriser un travail de réflexion et de relativisation chez les élèves” (Moore, 2001, p. 21). Além disso, é fundamental que este trabalho didático em torno das representações seja aliado ao desenvolvimento de capacidades de comunicação intercultural, de natureza transcurricular, dado que “they work particularly well as part of a wider-ranging, interdisciplinary teaching strategy that incorporates multicultural and plurilingual dimensions” (Castellotti & Moore, 2002, p. 20).

As abordagens plurais, ao integrarem a diversidade linguística e cultural no cerne das atividades que propõem, permitem partir e atuar ao nível das representações dos alunos sobre o que é uma língua, o que é comunicar, sobre os papéis das línguas no mundo, na comunicação e nas vivências das pessoas, bem como abordar questões de poder linguístico, fomentando processos de consciencialização associados ao desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica e da motivação para a aprendizagem de línguas.

## **O estudo**

### *Questões, objetivos e procedimentos metodológicos*

No âmbito da abordagem da intercompreensão e do trabalho em torno das representações das crianças no 1.º CEB, numa perspetiva integrada e política do currículo, definiu-se para este estudo a seguinte questão de investigação: Que práticas didáticas podem ser desenvolvidas articulando a intercompreensão, uma abordagem trans/interdisciplinar do currículo e a atuação ao nível das representações sobre as línguas?

Adotando uma metodologia qualitativa do tipo investigação-ação, entendida como “a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such an intervention” (Cohen & Manion, 1994 *apud* Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.297), procurámos intervir no nosso contexto de atuação orientadas pelos seguintes objetivos: Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto do 1.º CEB; e Compreender o contributo do projeto ao nível das representações dos alunos sobre as línguas.

De modo a obtermos informação que nos permitisse refletir à luz dos objetivos delineados, recorreremos às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados sintetizados na Tabela 1, ao longo das sete sessões do projeto de intervenção.



Para o presente estudo, analisámos as interações em sala de aula obtidas através das transcrições das vídeo e áudio gravações, bem como as reflexões escritas pelos alunos nos questionários/fichas de reflexão. A informação obtida foi alvo de uma análise de conteúdo (Bardin, 1997) e organizada segundo categorias de análise, que decorreram do nosso enquadramento teórico, bem como da leitura flutuante dos dados recolhidos, tendo sido elaborado o seguinte sistema de categorização (Tabela 2).

Tabela 1. Síntese da recolha de dados

<b>Técnica</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Dados recolhidos</b>
Observação	Vídeo e áudio gravação	Interações em sala de aula  Representações dos alunos em relação às línguas, culturas e povos
Inquirição	Questionários  (fichas de reflexão)	Respostas dos alunos sobre:  - As aprendizagens que estes pensam ter adquirido sobre as línguas;  - Preferências em relação aos desafios propostos;  - Dificuldades ou facilidades sentidas durante as atividades desta sessão.
Recolha documental	Trabalhos vários dos alunos	Registos escritos relacionados com os temas e conteúdos das sessões

### *Projeto de intervenção*

O projeto “As línguas na ponta da língua” foi desenvolvido com uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, de uma escola localizada na cidade de Aveiro. A turma era constituída por 20 crianças, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, de idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, havendo

maioritariamente crianças de 9 anos. Nesta turma estavam integradas três crianças com necessidades educativas especiais, sendo que duas delas estavam na maioria do tempo em sala de aula e a outra permanecia na Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência. Além disso, da turma faziam parte três alunos de origem russa, cazaque e são-tomense (cf. Ribeiro, 2013).

Tabela 2. Categorias de análise dos dados

<b>Categorias e subcategorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>Representações sobre as línguas</b>	
<b>1. Conceito de língua</b>	
<b>2. Língua como objeto de ensino-aprendizagem</b>	<b>2.1 Facilidade/dificuldade de compreensão e uso</b>
	<b>2.2 Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE</b>
<b>3. Língua como objeto de poder</b>	
<b>4. Conhecimento do mundo das línguas</b>	
<b>Dimensão socioafetiva</b>	
<b>5. Língua como objeto afetivo (positivo ou negativo)</b>	<b>5.1 Relação afetiva aluno/língua/cultura</b>
	<b>5.2 Imagem sonora da LE</b>

Ao proporcionar o contacto informal com as línguas selecionadas (alemão, catalão, espanhol, francês, inglês, italiano), o projeto didático teve como principais objetivos gerais<sup>2</sup>: (i) Desenvolver a competência plurilingue; (ii)

<sup>2</sup> Este projeto foi desenvolvido em diáde, no âmbito do Seminário de Investigação Educacional, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro, em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada. No global, o projeto atendia a dois focos de investigação e intervenção pedagógica: o trabalho ao nível das representações sobre as línguas e ao nível da competência metalinguística através da abordagem da

Desenvolver competências de intercompreensão; (iii) Desenvolver a competência metalinguística; (iv) Desenvolver competências de reflexão sobre as línguas; (vi) Estimular representações positivas sobre as línguas.

O projeto desenvolvido alicerçou-se numa gestão flexível do currículo, permitindo a integração das línguas de modo transdisciplinar. Este projeto inspirou-se na perspetiva adotada pelo projeto e manual *Euromania* ([www.euro-mania](http://www.euro-mania)), que seguiu articuladamente a abordagem da intercompreensão e a da didática integrada. No nosso caso, as atividades do projeto chegavam à sala de aula em forma de desafios colocados à turma através do Baú das Línguas, o recurso enquadrador de todo o projeto. O foco eram os conteúdos a trabalhar nas áreas curriculares, mas através de fichas de trabalho em outras línguas, num trabalho integrado conteúdo e língua(s). A adequação e a pertinência educativas do projeto e das atividades propostas encontraram reflexo nas Metas Curriculares e nos programas do 1.º CEB vigentes à data (2012), particularmente de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

O projeto organizou-se em sete sessões, com a duração média de 1 hora e 30 minutos, realizadas entre outubro e dezembro de 2012, cuja descrição se encontra esquematizada na Tabela 3.

## **Resultados**

Recordamos que era nosso propósito trabalhar didaticamente as representações das línguas, tornando-as alvo de explicitação, reflexão e consciencialização em sala de aula, através das atividades de intercompreensão que integraram o projeto e que potenciavam o contacto das crianças com diversas línguas enquanto abordavam conteúdos

---

intercompreensão trabalhada transversalmente no currículo. Os resultados relativos à competência metalinguística encontram-se descritos no estudo de Fernandes (2013).

programáticos. Nesta secção apresentamos os resultados obtidos, de acordo com as categorias anteriormente apresentadas.

Tabela 3. Síntese do projeto de intervenção

Sessões, áreas curriculares e línguas (para além do português como língua de escolarização)	Objetivos específicos	Passos/Atividades
I – Biografia linguística <i>Língua Portuguesa</i>	Tomar consciência dos seus contactos e conhecimentos sobre diferentes línguas;	Apresentação do projeto “As Línguas na Ponta da Língua” e do baú das línguas;
	Tomar consciência das suas representações sobre as línguas;	Atividade de leitura de um excerto do livro “O Cavaleiro da Dinamarca”;
	Refletir sobre as línguas e a sua importância.	Desafio 1: “Descobre se temos aqui a mesma frase em diferentes línguas ou diferentes frases em diferentes línguas”. Exploração da frase dita por Pêro Dias – “Quero paz contigo”;
		Desafio 2: “Reflete sobre as línguas, resolvendo a ficha.”;
		Desafio 3: “Constrói a tua biografia linguística”.
II – Corpo Humano <i>Estudo do Meio</i>	Compreender o significado de enunciados escritos numa língua diferente;	Sistematização das aprendizagens sobre o corpo humano realizadas até ao momento;
	Reconhecer as funções do	

Francês	esqueleto;  Identificar os principais ossos do esqueleto.	Desafio 4: “Tenta resolver a ficha, em francês, “O Corpo em Movimento: músculos e ossos em ação”.  Momento de reflexão sobre a sessão.
III – Rotinas diárias <i>Estudo do Meio</i> Espanhol	Reter e interpretar a informação essencial de discursos orais e formatos audiovisuais;  Reconhecer e identificar os cuidados de higiene diária a ter com algumas partes do seu corpo;  Reconhecer a necessidade de utilizar regras de higiene, horas de sono, tempo de descanso e prática de exercício físico;  Compreender a importância da higiene para a saúde dos indivíduos;  Compreender enunciados orais noutras línguas.	Diálogo introdutório: ideias prévias sobre os cuidados de higiene e as rotinas diárias;  Desafio 5: “Descobre quais são as rotinas diárias do Andrés através da visualização do vídeo.” (em Espanhol);  Desafio 6: “Ajuda o Andrés a ordenar e completar as suas rotinas.” (Ficha de trabalho “Las rutinas de Andrés”);  Tabela de registo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene;  Registo das aprendizagens e momento de reflexão sobre a sessão.
IV – O Milhão <i>Matemática</i> Espanhol; Francês; Alemão; Inglês; Italiano	Mobilizar estratégias de intercompreensão e compreender enunciados em diferentes línguas;  Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes;	Diálogo sobre as classes de números abordadas até ao momento;  Desafio 7: “Tenta resolver a ficha O desafio dos números grandes”: situações-problema com números naturais e

	Ler e representar números até ao 1 000 000 (milhão);	números racionais não negativos (decimais).
	Resolver problemas.	Momento de reflexão sobre a sessão (questionário).
V - Exploração de uma História	Interpretar e reter a informação essencial de discursos orais e formatos visuais;	Diálogo introdutório sobre um álbum de histórias e exploração de “Catch that Goat – A Market Day in Nigéria” (Alakija, 2002)
<i>Língua Portuguesa &amp; TIC</i>	Compreender enunciados orais em outras línguas;	Desafio 8: “Reconta oralmente a história que ouviste.”;
Inglês; Catalão	Reter o significado global de uma história;	Desafio 9: “Realiza a leitura dialogada da história com os teus colegas.”;
	Praticar a leitura dialogada distinguindo as intervenções das personagens;	Desafio 10:” Mostra que te consegues informar sobre o povo Yoruba” (Guião de pesquisa em catalão).
	Realizar pesquisa sobre um tema fornecido;	
	Recolher e seleccionar informação adequada ao tema proposto.	
VI – Reflexão sobre as línguas	Manipular diferentes palavras ou grupos de palavras na frase;	Desafio 11: “Mostra que consegues ordenar a frase em diferentes línguas”;
<i>Línguas Portuguesa</i>	Comparar enunciados e descobrir regularidades linguísticas;	Desafio 12:” Mostra que consegues traduzir a frase com os teus colegas de grupo.”;
Francês; Italiano; Catalão	Refletir e consciencializar-se acerca dos contactos e conhecimentos que possui de diferentes línguas;	Desafio 13: “Mostra que consegues explicar as tuas afirmações e as dos teus colegas sobre o projeto”

	Refletir e explicar as afirmações dos colegas da turma sobre as línguas e as atividades desenvolvidas.	Diálogo professora-turma com base em um PPT.
VII – Reflexão sobre o projeto	Dar a conhecer o projeto à comunidade escolar;	Diálogo com os alunos sobre o que o projeto significou para eles:
<i>Língua Portuguesa; Expressões</i>	Refletir sobre e avaliar o projeto; Identificar as aprendizagens adquiridas através da realização do projeto.	Desafio 14: “Mostro que consigo refletir sobre o projeto: 1) Mantinhas ou mudavas o nome do projeto? Para qual? Regista a tua resposta.”; 2) Desafio 15: “Se tivesses de contar este projeto a alguém o que dirias?”: Escreve o teu texto. Podes ilustrar.”.

### *Conceito de língua*

O conceito de língua foi o ponto de partida para a exploração das ideias prévias das crianças sobre as línguas na sessão I. A maioria dos alunos define uma língua como *uma forma de comunicação* ou *uma fala que as pessoas utilizam*, sendo que dois dos alunos referem que *É uma fala de cada país*. (A10, FR, S1)<sup>3</sup> e que *É uma fala que nunca acaba*. (A3, FR, S1). Também se podem encontrar duas referências que apontam para as línguas como sendo um *músculo que nos ajuda a falar* (A1, FR, S1), havendo apenas

<sup>3</sup> A seguir a cada citação faz-se referência ao número atribuído a cada aluno, ao instrumento de recolha de dados (FR= Ficha de Reflexão) e à sessão. No caso das interações, surge a indicação do número da sessão. Mantivemos, no caso dos registos escritos, o enunciado no seu original, não tendo sido realizadas correções linguísticas.

um aluno que define a língua como sendo *Uma coisa que nascemos com ela*. (A11, FR, S1).

Na sessão IV do projeto, num diálogo com toda a turma, decidimos explorar duas das respostas, a saber: *Uma coisa que nascemos com ela* e *Uma fala que nunca acaba*. Quanto à primeira afirmação, um aluno diz concordar com ela, explicitando: *É verdade, porque nós nascemos com essa língua e essa língua é nossa* (S6). No entanto, a segunda afirmação lançou uma maior partilha de ideias entre todos, havendo alunos a justificá-la da seguinte forma: A1- *Mesmo muda, a pessoa só por isso não deixa de haver a língua*; A2- *Podemos inventar mais palavras // nunca acaba*; A4- *Porque há muitas línguas que falavam-na, mas deixaram de a falar e essa língua continua a existir, não desaparece // Há registos; Por exemplo, existia uma tribo e ela foi extinta, a fala que eles utilizavam continua a estar / viva, só que está um bocadinho mais apagada, porque ninguém a fala*. (S6)

De uma forma geral, os alunos consideram que o desuso da língua não se traduz no seu esquecimento, achando que esta vai sendo transmitida de pessoa para pessoa ou que as pessoas que a falam vão inventando palavras novas. No entanto, um aluno manifesta uma opinião contrária à dos seus colegas, ao dizer que as línguas poderão não perdurar no tempo, afirmando que: A9- *Se as pessoas que falam uma língua morrem ela depois para de existir, porque se outras pessoas conhecerem essa língua já não vão conseguir falar bem essa língua, então a língua desaparece*. (S6)

Segundo as unidades de registo recolhidas, a grande maioria das crianças associa uma língua a algo que usamos recorrentemente, que é útil no dia-a-dia de cada pessoa, reconhecendo a sua importância para ser possível a comunicação entre as pessoas. Além disso, algumas manifestam alguma consciência da possibilidade de desaparecimento das línguas, algo importante do ponto de vista da consciência sobre o mundo.



*Facilidade/dificuldade de compreensão e uso, Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE*

Na exploração da língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem foram analisadas as respostas dos alunos na Ficha de Reflexão sobre as Línguas relativas às questões “Há línguas fáceis e línguas difíceis? Porquê?” e “Se achas que sim, dá um exemplo de uma língua fácil e outro de uma língua difícil”.

Através desta dinâmica pudemos verificar que há alunos que consideram que a facilidade e a rapidez de aprendizagem de uma língua definem o seu nível de facilidade ou dificuldade: *Sim, porque há algumas mais difíceis de aprender.* (A6, FR, S1); *Sim, porque umas são mais rápidas de aprender* (A11, FR, S1); enquanto outros fazem associações às próprias características das línguas: *Sim, porque umas têm muitas palavras e outras têm poucas.* (A14, FR, S1); *Sim, umas têm letra diferente, e outras não.* (A10, FR, S1). Há ainda duas crianças que consideram a língua materna a qual, no caso da maioria dos alunos, é o português, como a mais fácil. Vejamos um dos exemplos: *Sim há, porque existem línguas que são difíceis para uma pessoa que não a fala, só a sua que sabem, e é mais fácil a deles.* (A9, FR, S1). Há apenas uma criança que associa a facilidade/dificuldade de compreensão e aprendizagem das línguas ao esforço de compreensão mobilizado pelo sujeito nos referidos processos, defendendo que *não existem línguas fáceis e línguas difíceis, porque com algum esforço podemos falá-las a todas.* (A5, FR,S1).

Relativamente à *distância/proximidade entre línguas*, os alunos recorreram frequentemente ao processo de comparação das diferentes línguas para acederem ao sentido das mesmas. Na atividade de pós-leitura do excerto do livro *O cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Sessão I), os alunos foram confrontados com a mesma frase (“Quero paz contigo”) escrita em diferentes línguas e, quando questionados sobre o desafio, os mesmos pronunciaram-se da seguinte forma: A1- *Naquela “eu” e “pace cu tine”, que quer dizer “eu quero paz contigo” e lá em cima*

*também é “eu la pace com voi”, que quer dizer “Eu quero paz contigo”. E ali tem “peace” e isso é inglês; A3- Eu acho que são diferentes frases em diferentes línguas, porque umas têm o “eu” e outras não”. Na inglesa tem “eu”; A4- Eu acho que são todas iguais porque “voglio la pace”, “pace” acho que é “paz” e “ com voi” é “contigo”. Depois, “je veux” é “eu quero” “la paix” com você, que é, “eu quero paz contigo”. E naquela em que vocês estão com dúvidas (alemão), como “Frieden” é “amigo” em inglês, deve ser “eu quero paz”, “eu quero ser teu amigo” ou algo do género; A11- Eu acho que é a mesma frase e significa o mesmo; A12- Fomos vendo várias palavras idênticas.*

Tabela 4. Línguas fáceis/difíceis

Línguas fáceis (n.º de ocorrências)	Línguas difíceis (n.º de ocorrências)	
*Brasileiro <sup>4</sup> (1)	Alemão (1)	Inglês (1)
Espanhol (2)	Chinês (3)	Italiano (2)
Francês (1)	*Egipto (1)	Japonês (2)
Inglês (7)	Francês (2)	*Romana (1)
Português (3)	*Indiano (1)	Russo (1)
Russo (1)		

Sucintamente, a maioria dos alunos concordava que se tratavam de frases em diferentes línguas, mas com o mesmo significado e, no final, demonstraram ter a consciência da utilização do processo que os ajudou a chegar a essa conclusão, o da comparação. Os alunos foram comparando algumas unidades constituintes da frase escrita numa língua estrangeira

<sup>4</sup> Não foram alteradas as designações dadas pelos alunos às línguas, mesmo não estando corretas. É, no entanto, importante referir que foi explicado às crianças que não existe a língua *brasileiro* (tal como outras línguas que estas denominaram erradamente), tratando-se de uma variante do português. O mesmo aconteceu quando as crianças confundiram a língua com a nacionalidade (ex. referência ao Egipto, Tabela 4).

com a frase que estava em português, justificando-o com a identificação de parecenças no que se refere ao som ou à grafia das palavras, procurando as palavras com o mesmo radical. Neste processo recorreram igualmente aos seus conhecimentos prévios e a processos de transferência (cf. Fernandes, 2013). Também através da comparação, as crianças identificaram frequentemente a proximidade entre o português do Brasil (assumido como outra língua) e do espanhol com o português: *brasileiro é quase igual ao português*. (S1); *Foi mais fácil a atividade em espanhol do que a de francês, porque o espanhol é mais próximo do português e o francês não*. (S3).

Este tipo de atividades permitiu às crianças, no que às representações diz respeito, aproximarem-se das línguas, objetivá-las e analisá-las, criando (novos) sentidos sobre as mesmas em função do seu percurso linguístico-comunicativo e de aprendizagem.

Quando confrontadas com a questão “Achas que as línguas são todas iguais? Porquê?”, as crianças evidenciaram representações das línguas sob uma diferente perspetiva, nomeadamente fazendo referência a: (i) características das línguas (*Não, porque há palavras diferentes*, A6, FR, S1); (ii) associação entre língua – povo (*Não, porque cada país, cada fala*, A10, FR, S1); e (iii) associação entre língua – país (*Não, porque cada um nasce com uma língua e pode aprender outras nas escolas*, A11, FR, S1).

### *Língua como objeto de poder*

As crianças atribuem diferentes níveis de importância às línguas. Quando questionados se “Há línguas mais importantes do que outras? Porquê?”, os alunos justificaram a maior ou menor importância das línguas em concordância com o seu maior uso, a sua facilidade e o gosto que têm por elas. Assim, há línguas mais importantes porque: *Há línguas que se falam/usam mais; Há línguas que são mais fáceis; Há línguas que se gosta mais de falar; A do nosso país é a mais importante*. A maioria das crianças

defendeu a ideia de que a língua materna é a língua mais importante para cada um (*Porque português é a língua que eu falo sem ela não conseguia falar*, A20, FR, S1). No entanto, alguns alunos defendiam a ideia de que todas as línguas eram igualmente importantes, afirmando que: *Não há nenhum país mais importante do que os outros; Todas são importantes para o seu país.*

Quanto aos exemplos de línguas mais e menos importantes, pode-se confirmar que as línguas mais importantes são aquelas que os alunos elegeram como as que mais gostavam, as mais fáceis, entre outros, como é o caso do português e do inglês (cf. Tabela 4). Isso torna-se claro na Sessão VI, quando se recuperaram as opiniões manifestadas na sessão I: A1 – *Eu concordo com a resposta, porque a língua mais importante dos portugueses é o português*; A2 – *Eu não concordo com isso, porque podem haver pessoas que não gostam da sua língua.* (S6). Além disso, a língua mais referida esteve associada a um cariz afetivo negativo - o chinês (como sendo a língua mais afastada do português) e foi também considerada pelas crianças a menos importante.

### *Conhecimento do mundo das línguas*

Os conhecimentos (estimados ou efetivos) que as crianças foram revelando acerca do mundo das línguas ou o conjunto de referentes que as ajuda(ra)m a compreender e falar sobre o mundo das línguas foram também considerados representações sobre as línguas.

Na sessão I, a propósito de línguas oficiais e línguas segundas, os alunos debateram sobretudo três principais ideias: *Eu acho que cada país tem a sua língua oficial* (S1); *Todos os países usam o inglês como uma língua secundária porque é uma forma de conseguirem comunicar se os habitantes do estrangeiro não souberem a língua oficial do país deles* (S1); *Há países em que se falam lá outras línguas* (S1). Nesta reflexão, destacou-se a importância e a positividade que as crianças foram revelando relativamente

ao inglês, ainda que essa visão possa estar associada a incorreções: *PE- E por que é que achas que lá [Austrália] se falam suas línguas? A – Porque o inglês é a língua oficial do mundo. PE – Por que é que achas que é a língua oficial do mundo? A – Porque é fácil de aprender.*

Os alunos tiveram também oportunidade de refletir acerca do número aproximado de línguas existentes no mundo. Na sessão I, as crianças deram respostas várias, algumas das quais fazendo a correspondência país/língua: *Eu acho que há vinte línguas (A1, FR, S1); Eu acho que á 55 línguas. Porque a maior parte dos países falam inglês daí serem tão poucas línguas (A18, FR, S1); Existem 196 língua. Porque existem 196 países (A4, FR, S1).* Mais tarde, as crianças foram informadas de que existem cerca de 6000 línguas no mundo e que várias estão em perigo (UNESCO, 2011). Dado que a resposta mais frequente associava uma língua a um país, na sessão VI recuperámos este tema. As crianças tiveram assim oportunidade de pensar sobre as fronteiras linguísticas e a coexistência de mais do que uma língua num mesmo espaço político, por razões várias, como se exemplifica no raciocínio do aluno 1 ou nos enunciados dos alunos 3 e 4: *PE – A mesma língua só se fala nesse país? A1 – Não. PE – Então? A1 – Depende também é <hum> das pessoas que também podem levar as línguas para outros países e não só, também podem ouvir falar na televisão, podem querer aprender (S6); A3 – É só o português, o que pode acontecer é virem pessoas de outros países com a sua língua e vêm para o nosso país mas falam a sua língua; A4 – No Cazaquistão também há duas línguas, o cazaque e o russo (S6).*

#### *Relação afetiva aluno/língua/cultura e Imagem sonora da LE*

No âmbito das línguas enquanto objeto afetivo, as imagens mais e menos positivas sobre as línguas foram evidenciadas nos testemunhos sobre *O que é para ti uma língua bonita ou feia?* e acerca das *línguas que mais gosto e as línguas que menos gosto* (Tabela 5).

Se algumas crianças têm uma perspetiva neutra, considerando que *Para mim não há nem bonita nem feia são todas iguais* (A20, FR, S1); *As línguas são bonitas para quem a fala*. (A5, FR, S1), para a maioria há línguas bonitas e feias. Apresentam justificações tendo em conta: (i) atributos que lhes associam (*interessante, requintada, gentil, bonitas* vs. *chata; cheia de coisas estranhas; diferentes; não interessantes; feias*), (ii) a frequência da sua utilização (*usada, as que mais falo* vs. *pouco usada*), (iv) a imagem sonora (*melhor sotaque, gosto de as ouvir* vs. *não gosto de ouvir; têm aquele sotaque e eu não gosto muito*) e (v) facilidade/dificuldade da sua compreensão e uso (*mais fáceis de entender* vs. *menos fáceis, difíceis de entender*).

Tabela 5. Línguas bonitas / feias e que mais / menos gosto

Línguas bonitas (n.º de ocorrências)		Línguas feias (n.º de ocorrências)	
Espanhol (1)	Italiano (1)	Alemão (1)	
Francês (1)	Português (1)	Chinês (4)	
Holandês (1)	Russo (1)	*Indiano (2)	
Inglês (3)		Japonês (1)	
		Russo (1)	

Línguas de que mais gosto		Línguas de que menos gosto	
Alemão (1)	Italiano (1)	*Africano (1)	Francês (1)
*Brasileira (1)	Português (6)	Alemão (1)	*Índio (1)
Francês (1)	*Rússia (1)	*Canadiano (1)	Japonês (1)
Holandês (1)	*São-Tomé (1)	*Casaquistão (1)	*Mechicano (1)
Inglês (8)		Chinês (7)	*Romano (1)
		Espanhola (1)	Russo (1)

Ainda pelas palavras dos alunos: *Uma língua bonita é toda requintada muito gentil, e uma língua feia é cheia de coisas estranhas* (A14, FR, S1); *Uma língua é mais usada que a outra, por isso é mais bonita que a outra* (A2, FR, S1); *É o que eu gosto de ouvir e não ouvir. Não gosto de ouvir chinês e Inglês gosto* (A11, FR, S1).

Ao analisar outras justificações dos alunos, percebe-se que a atração ou o fascínio pelas línguas estrangeiras aumenta proporcionalmente à maior quantidade de semelhanças interlinguísticas ou sonoras que essas línguas possuírem relativamente à sua língua materna. O afeto pelas línguas também se vê influenciado pela dificuldade de compreensão e/ou uso das línguas estrangeiras por parte das crianças. Podemos verificar que, relativamente aos exemplos de línguas que os alunos mais gostam, estas coincidem com as que os mesmos tinham classificado como bonitas, sendo as mais referenciadas o português e o inglês, acontecendo o mesmo para as línguas que as crianças dizem menos gostar, destacando-se significativamente o chinês.

No entanto, na sessão VI, após a participação em todas as sessões do projeto, alguns dos alunos mostraram a capacidade de relativizar o modo positivo ou negativo com que se referiram às línguas, como se exemplifica através da intervenção de um dos alunos no debate coletivo: *Para mim não há nenhuma língua bonita ou feia. Elas podem ser diferentes mas na mesma são uma língua, não quer dizer que seja uma feia e uma bonita, todas as línguas é como uma outra, só por uma ser mais usada do que outras não quer dizer que, por exemplo, o meu português seja para mim bonito e uma língua que eu não fale seja feia. Não quer dizer que a minha seja bonita e a dos outros chata.* (S6).

## Conclusões

Relembramos que era intenção do nosso estudo refletir sobre que práticas didáticas podem ser desenvolvidas articulando a intercompreensão, uma

abordagem transdisciplinar do currículo e a atuação ao nível das representações sobre as línguas e compreender o contributo do projeto ao nível das representações dos alunos sobre as línguas.

Perante esta intenção, as nossas reflexões finais recaem sobre os seguintes domínios:

- *competência plurilingue e seu desenvolvimento em contexto escolar*, em particular na dimensão socioafetiva (Andrade *et al.*, 2003). Podemos verificar a existência de pequenas mudanças no pensamento e na cultura linguística das crianças, o que, dada a brevidade do projeto, nos leva a crer que a abordagem didático-curricular adotada apresenta potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento do imaginário linguístico e à dimensão socioafetiva da competência plurilingue das crianças<sup>5</sup>. De valorizar, por isso, processos através dos quais as crianças desenvolvam hábitos de reflexão sobre o mundo das línguas e culturas e sobre si próprios enquanto atores nesse mundo e, particularmente, sobre as suas representações e a sua identidade.
- *investigação (para a ação)*: dado o caráter exploratório do projeto relatado e a experiência desenvolvida, consideramos relevante o desenvolvimento de dispositivos e instrumentos realistas direcionados à ação, que permitam acompanhar de modo sistemático, continuado, autêntico e contextualizado o desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças em contexto escolar, em particular e dado o foco do nosso estudo, a evolução das representações das línguas, partindo de recursos existentes<sup>6</sup> ou de outros construídos propositamente.

---

<sup>5</sup> Para além de outras potencialidades, ao nível do desenvolvimento da consciência e da competência metalinguística (cf. Fernandes, 2013).

<sup>6</sup> FREPA – *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*; REFIC – *Référentiel compétences de communication plurilingue en intercompréhension de* (disponível em <https://www.miriadi.net/pt/node/403>; cf. ainda texto de Maddalena de Carlo nesta publicação).



- *curricular e didático*: ainda que se trate de um projeto breve, julgamos que os resultados descritos reforçam as potencialidades formativas da estratégia didática que o estruturou no âmbito de uma pedagogia da descoberta: a abordagem da intercompreensão concretizada num trabalho transversal e interdisciplinar, de integração curricular, em que as línguas surgem fundamentalmente enquanto meio de acesso a conteúdos curriculares (de Estudo do Meio e de Matemática, neste caso), através de um ciclo de *explicitação* (de representações) – *observação* e *experimentação* (das línguas e conteúdos curriculares através da abordagem da intercompreensão) – *reflexão* e *consciencialização* (de representações e descobertas sobre as línguas).

Por essa razão, os resultados evidenciam a relevância de se desenvolver um trabalho continuado, através de novos ciclos de *explicitação* – *observação* e *experimentação* – *reflexão* e *consciencialização* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007) que partam da conceção de atividades integradoras a vários níveis: integração das experiências e conhecimentos das crianças; integração dos conhecimentos a construir (sobre as línguas, os conteúdos programáticos, o mundo...); integração social (trazendo o mundo global e local para o espaço escolar, mas também as línguas existentes na escola e faladas pelas crianças, sobretudo se nos reportarmos a dinâmicas migratórias); integração da ação do(s) professor(es) que gerem o currículo (Alonso, 2002).

Torna-se, nesse sentido, importante construir e gerir espaços curriculares de descoberta, apreciação e partilha em torno da diversidade linguística e cultural, bem como tornar as representações sobre as línguas, culturas, povos e comunicação alvo de explicitação, reflexão e debate, objeto de discurso e análise em sala de aula, não só de modo a conhecer essas mesmas representações (muitas delas fruto de processos de socialização e de significações pessoais), mas também a criar momentos de aprendizagem e novas descobertas que permitam consciencializá-las, (re)interpretá-las e

(re)construí-las, simultaneamente expandindo a cultura linguística das crianças. Neste sentido, a interação em sala de aula e o discurso das crianças sobre as línguas, culturas e povos pode ser mote para a planificação de (novas) atividades, num processo em que o currículo vai sendo espiralmente construído a partir das curiosidades, das partilhas e manifestações representacionais das crianças.

### **Referências bibliográficas**

- Abrieu, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abrieu (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-36). Paris: Puf.
- Alakija, P. (2002). *Catch that goat! A market day in Nigeria*. Cambridge: Barefoot Books.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Andrade, A. I., & Pinho (2014). Atouts – Ensino Primário. In M. H. Araújo e Sá (coord.), A. I. Andrade, A. R. Simões, A.S. Pinho, A. Fanara, C. Ferreira, ... & S. Di Vito, *Atouts et possibilités de l’insertion curriculaire de l’intercomprehension – Rapport* (pp.14-17). Aveiro: MIRIADI.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos. In A. Neto et al. (org.), *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Universidade de Évora, Departamento de Psicologia e Educação.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé & F.-J. Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting learner autonomy through intercomprehension/L’autonomisation de l’apprenant par l’intercompréhension* (pp.173-192). Linde: Naar Verlag.
- Andrade, A., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2010). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* (pp.227-240). Porto: Areal Editores.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.

- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Candelier, M. (dir.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA)* - Version 2. Graz: ECML.
- Capucho, F. (2010). Intercompreensão - Porquê e como? Contributos para uma fundamentação teórica na noção. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 85-102.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division (accessed at <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimooreen.pdf>).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.
- Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1, 7-14.
- Fernandes, M. (2013). *Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/12639>
- Gajo, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Retrieved from [http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo\\_Laurent\\_1.pdf](http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf)
- Jamet, M.-C., & Spiță, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In C. Balsiger, D. Köhler, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux (eds), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris: L'Harmattan.
- Melo, S., & Araújo e Sá, M. H. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In A. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* (pp. 23-39). Cadernos do LALE, Série reflexões, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Melo, S., & Santos, L. (2008). Intercompréhension(s): Les multiples déclinaisons d'un concept. Retrieved from [www.aal.unibe.ch/english/PDandLA.pdf](http://www.aal.unibe.ch/english/PDandLA.pdf)
- Moore, D. & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (dir.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (pp.275-284). Paris: Éditions des archives contemporaines.

- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris: Collection Crédif-Essais, Didier.
- Moreira, A., & Macedo, E. (2002). Currículo, identidade e diferença. In A. Moreira & E. Macedo (eds.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 6-33). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C. (2013). *Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/13773>
- Santos, L. (2010). Defining intercomprehension: is consensus essential? *Redinter-Intercompreensão*, 1, 29-46.
- UNESCO (2011). *Atlas of the world's languages in danger*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192416e.pdf>

## **Desenvolvimento da competência plurilingue: quebrar o *habitus* monolingue em manuais de língua**

**Teresa Ferreira**

*Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação;  
teresaferreira@ese.ipp.pt*

**Sílvia Melo-Pfeifer**

*Universidade de Hamburgo, Departamento de Educação; Centro de Investigação  
“Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; silvia.melo-pfeifer@uni-  
hamburg.de*

### **Abstract**

It is our aim, in this contribution, to argue in favour of the need to break with the monolingual *habitus* that characterizes language teaching textbooks, since that monolingualism is a recurring argument when teachers refer to the difficulties in putting into practice pluralistic approaches in the classroom. To this end, we will analyse the factors that may have contributed to this *habitus*, in the societal, school and language classroom levels. Later on, we will present a teaching resource developed for the context of Portuguese Language teaching abroad that puts forward activities explicitly focused on the exploration of linguistic diversity in the teaching and learning of that language. We intend to demonstrate that the integration of plurilingual activities is neither a utopia nor an obstacle to the development of skills and knowledge in a given language, but rather a cognitive and acquisition resource.

**Keywords:** language textbooks; monolingual *habitus*; plurilingual competence

## Introdução

Desde a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), em 2001 (Conselho da Europa, 2001), que o desenvolvimento da Competência Plurilingue (CP) e Intercultural tem vindo a tomar conta da agenda investigativa e praxeológica da Didática. Naquele documento define-se CP como a capacidade de mobilizar, de forma situada e contingente, a totalidade dos recursos linguísticos individuais. Essa competência pode incluir, como define Blommaert (2010), conhecimentos parciais e “truncados” de diferentes línguas, podendo estas não estar desenvolvidas da mesma forma ao nível das diferentes competências de compreensão e de expressão. Ora, o QECR, abrindo caminho para o desenvolvimento daquela CP e Intercultural, indicia um paradoxo que tem, na nossa opinião, limitado o seu impacto nas práticas escolares: a definição de níveis de proficiência em línguas específicas e isoladas ao mesmo tempo que eleva o desenvolvimento da CP a prioridade. Esta tensão observa-se, nos terrenos da formação inicial, em dois tipos de resposta que os futuros professores costumam fornecer quando confrontados com a possibilidade de inserção de abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas: a falta de tempo para incluir atividades que mobilizem diferentes línguas (ou mesmo a acusação de que essas atividades roubam tempo a atividades mais produtivas tendo em conta a avaliação, nos exames, de competências na “língua-alvo”, como dá conta Schöpp, 2013) e a ausência dessas atividades nos materiais pedagógico-didáticos (sendo que estes dois argumentos se articulam claramente). Pretendemos, nesta contribuição, desenvolver um argumentário em torno da necessidade de romper com o *habitus* monolingue do manual escolar, de forma a promover a legitimação das abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas. Utilizaremos, para o efeito, o exemplo de um conjunto de manuais escolares já em circulação, de forma a ilustrar alguns contornos do “possível”.

### **O *habitus* monolingue e os desafios do plurilinguismo**

Numa obra de grande repercussão na Alemanha, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Gogolin, 2008), são sintetizadas as principais origens do *habitus*<sup>1</sup> monolingue do sistema educativo alemão, origens e *habitus* que se podem reconhecer, sem grande esforço epistémico, em outras realidades (pelo menos) europeias. Uma causa é a imposição de uma língua nacional como fator de unidade e de identidade, para acompanhar os ventos da modernidade, em finais do século XIX; uma outra razão é o facto de o bi- e o plurilinguismo terem sido vistos, no imaginário social, como uma exceção à regra, sobretudo quando esse bi/plurilinguismo é associado a comunidades linguísticas conotadas com menos prestígio e menos poder simbólico; a terceira causa, relacionada com as anteriores, refere-se ao facto de a escola se ter feito eco desse imaginário monolingue social, reproduzindo-o a nível curricular e organizacional (a organização da escola é monolingue, os conhecimentos são transmitidos numa língua, a avaliação é monolingue,...) e contribuindo para o consolidar, fazendo, assim, esquecer o plurilinguismo social inicial (ver ainda Makoni & Pennycook, 2007). Posto isto, o monolinguismo instalado teve um efeito amnésico sobre o passado plurilingue.

Um dos domínios em que o *habitus* monolingue parece mais enraizado é o das práticas pedagógico-didáticas. Na sala de aula, os alunos são confrontados com saberes “monolingualizados”, isto é, reconstruídos e adaptados a um saber conforme às práticas monolingues de transmissão escolar. Em aula de línguas, designadamente de línguas estrangeiras (LE), todos os métodos didáticos posteriores ao método da gramática-tradução advogam o monolinguismo em sala de aula, de forma mais ou menos intransigente (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Besse, 1992; Puren, 1988).

---

<sup>1</sup> Relembre-se que o conceito de «habitus» foi introduzido por P. Bourdieu (1982), para se referir à influência das estruturas sociais sobre as formas de pensar, de perceber e de agir de indivíduos de um «grupo social» ou com a mesma trajetória social. Esta influência nota-se na interiorização de padrões (normas, práticas e valores) do endogrupo e é bastante duradoura ou mesmo resistente à (tentativa de) mudança.

Essas abordagens (método direto, métodos estruturalistas e abordagem comunicativa), mesmo quando admitem o recurso à língua materna (como a abordagem comunicativa) – por exemplo, para superar dificuldades na aprendizagem da gramática –, concorrem para a perenização de uma ideologia monolingue em sala de aula: os manuais de língua devem ser na língua-alvo, devem simular situações de comunicação monolinguês entre falantes nativos e o professor deve encarnar o perfil linguístico e cultural do falante ideal da língua que pretende ensinar. Segundo esta visão, as interações em aula de LE deverão também (aspirar a) ser monolinguês. Estas práticas letivas estão, como nos parece, ancoradas numa visão do bilinguismo e do plurilinguismo como justaposição de competências monolinguês (as “duas solidões” criticadas por Cummins, 2008) e contribuem, em grande medida, para a manutenção de um currículo de LE de base “monoglóssica”, em que a aquisição de competências em diferentes línguas é abordada de forma predominantemente aditiva e pouco sinérgica. Quando, em 2001, o QECR introduziu a definição de CP a grande escala e com a possibilidade de influenciar as políticas linguísticas educativas (pelo menos a nível europeu), poder-se-ia esperar que o *habitus* monolingue pudesse começar a ser desfeito, já que abria possibilidades a uma vasta constelação de abordagens plurais no ensino-aprendizagem de LE. Ora, não obstante todos os estudos e conclusões baseados em diferentes abordagens plurais<sup>2</sup> no ensino-aprendizagem de LE (Andrade, Araújo e Sá, Faneca, Martins, Pinho & Simões, 2014; Balsiger, Köhler, de

---

<sup>2</sup> No seguimento de Candelier (2007), entendemos as abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas como as práticas que, contrariamente à tradição monolingue e monoglóssica, mobilizam e integram, de forma sistemática, recursos e atividades em diferentes línguas, com os objetivos de: i) promover o ensino-aprendizagem de uma língua específica com base em conhecimentos prévios; ii) promover o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade linguística e intercultural; iii) criar bases de transferência, não só linguísticas mas também processuais, para posteriores aquisições linguísticas; iv) preparar a aprendizagem de línguas, designadamente em contexto escolar. De acordo com estes autores, são quatro as abordagens plurais: Despertar para as línguas, Intercompreensão (sobretudo entre línguas da mesma família linguística), Didática integrada e Abordagem Intercultural.



Pietro & Perregaux, 2012; Candelier, 2007 e 2008; De Carlo, 2011; Troncy, 2014; Vetter, 2013) e as vantagens de que a literatura em Didática ou em Sociolinguística tem dado conta acerca da valorização e mobilização do plurilinguismo em sala de aula (García & Li Wei, 2014; Martinez, Moore & Spaëth, 2008; Rispail, Jeannot, Tomc & Totozani, 2012) e na formação inicial e contínua do professor (Pinho, 2014; Pinho & Andrade, 2009; Vlad, 2014), permanece o vigor do *habitus* monolingue na aula de LE. O “multilingual turn” (May, 2014), já anunciado no domínio da investigação em Didática de LE e na Linguística Aplicada, parece assim continuar afastado do terreno das práticas letivas e dos cenários escolares, designadamente devido aos seguintes fatores:

- a tendência, bastante compreensível, de os professores reproduzirem, nas suas práticas, os modelos de ensino-aprendizagem que consideram eficazes, baseados nas suas experiências prévias e nas teorias-práticas que foram desenvolvendo ao longo do seu percurso académico (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014);
- a ainda incipiente presença das abordagens plurais nos programas de formação inicial de professores, que poderiam provocar um “conflito cognitivo” com potencial transformador, e a separação, ao nível académico, das didáticas das diferentes línguas (Didática do Francês, Didática do Alemão, etc.);
- o entendimento social predominante de que o docente é o principal – se não mesmo o único – gestor das atividades da sala de aula e o único *expert* presente, a quem compete dominar a língua que ensina assim como todos os conteúdos que mobiliza; este entendimento cria o equívoco de que o professor, ao abordar diferentes línguas na sala de aula, deve “dominar” essas línguas (sendo capaz de “corrigir” os eventuais erros que venham a ser cometidos), desvirtuando o facto de que as atividades plurilingues servem não (exclusivamente) para desenvolver competências

linguísticas, mas para promover competências transversais, como a competência de aprendizagem e a autonomia; ou seja, a tradição transmissiva e unidirecional em aula de LE ainda tem dificuldades em compreender o aluno como possível *co-expert*, *co-orquestrador* e *co-avaliador* das atividades escolares (Dabène, 1984);

- a redução do aprendente de línguas a “aluno da língua X” e a dificuldade de o compreender como ator social para quem as línguas que aprende e utiliza não são apenas saberes disciplinares em que deverá ser avaliado, mas sobretudo parte da sua identidade (Norton, 2013) e das suas vivências quotidianas;
- a ausência de materiais didáticos em que o recurso a diferentes línguas apareça exemplificado e inserido nas unidades temáticas (Schöpp, 2013);
- a predominância de uma imagem do bi/plurilinguismo como justaposição de competências em diferentes línguas, que devem permanecer separadas, de forma a evitar interferências, erros e alternância de línguas; mesmo quando o professor detém outras conceções do desenvolvimento bi/plurilingue, o peso das representações sociais e dos discursos/organizações escolares (professor de inglês, aula de francês, teste de alemão...) abate-se sobre as suas práticas;

Detenhamo-nos no foco central desta contribuição: os manuais escolares. São ainda raros os manuais que preveem e integram o recurso a diferentes línguas (com algumas notáveis exceções como Escudé, 2009 ou Soares & Barroso, 2012). Com efeito, e observando-se que os manuais de línguas se referem atualmente aos Níveis de Proficiência do QECR e atestam que foram concebidos de acordo com eles, não é de admirar que estes materiais continuem, na sua grande maioria, fiéis à tradição monolíngue: o desenvolvimento de competências de comunicação na “língua-alvo”, com o mínimo de passagem e de mediação por outras línguas. Esta tradição

monolingue manifesta-se, nestes materiais, em diferentes domínios: o monolinguismo dos exercícios e das tarefas (em que apenas a designada “língua-alvo” é mobilizada), o monolinguismo das explicações gramaticais (em que poucas aproximações são feitas aos conhecimentos prévios dos alunos), o monolinguismo na avaliação, o monolinguismo das situações de comunicação abordadas (são raríssimos os casos de comunicação em que as características das interações exolíngues são tematizadas!) e o monolinguismo do “falante nativo” idealizado como *standard* de aferição de competências.

Um grande obstáculo, na nossa opinião, que tem impedido uma maior aceitação e integração das abordagens plurais em aula de LE situa-se, assim, ao nível da orquestração deste espaço de comunicação e de aprendizagem, em que se observa a incapacidade de reconhecer e naturalizar o uso de diferentes línguas como recurso cognitivo, comunicativo e identitário. Ora, como é sabido, o manual continua a ser um elemento fundamental da organização da aula de LE. Assim, cremos que o desenvolvimento de recursos educativos, particularmente de manuais escolares, em que a utilização de diferentes línguas apareça “naturalizada”, isto é, integrada no desenvolvimento de conteúdos programáticos de forma sistemática e consistente, pode contribuir para a mudança gradual do *habitus* monolingue de que demos conta nesta secção.

## **Os manuais *Lado a Lado***

### *Apresentação*

O projeto educativo *Lado a Lado*<sup>3</sup> (Ferreira, Favero, Melo-Pfeifer & Soares, 2015), publicado pela Porto Editora em 2015, é composto por quatro manuais – dois volumes para o nível de proficiência A1 (A1-1 e A1-2) e dois

---

<sup>3</sup> As autoras do presente artigo são coautoras deste projeto educativo, juntamente com Maria Favero e Sofia Campos Soares. A revisão científica foi realizada por Ana Raquel Simões.

volumes para o nível A2 (A2-1 e A2-2) –, um *Livro do Professor* e alguns recursos complementares (cartazes, cartas, *flashcards*, 5 CD Áudio e fichas de trabalho enviadas mensalmente em formato de *e-newsletters*, entre setembro de 2015 e junho de 2016). Foi concebido com base nos programas oficiais do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, tendo em mente um público infanto-juvenil aprendente da língua portuguesa no estrangeiro, visando especificamente o contexto europeu. Nesta medida, o seu público-alvo contempla perfis diversos de alunos, assumindo o português para uns o estatuto de língua estrangeira, para outros o de língua materna e, para a grande maioria, o estatuto de língua de herança. A diversidade de perfis, não só a este nível mas também a outros, foi objeto de especial atenção, tendo sido definidas como principais linhas de força a gestão da heterogeneidade presente em sala de aula, o envolvimento da família e da comunidade e a abordagem plurilingue e intercultural. É a esta última que daremos destaque neste artigo.

### *Um repertório de atividades plurilingues*

Sobre a abordagem plurilingue e intercultural, é explicitada no *Livro do Professor* (p. 16) a conceção das autoras sobre a pertinência particular de a incluir em atividades didáticas nos contextos plurilingues a que os manuais se destinam:

“Num contexto tão rico, linguisticamente, como é o EPE [Ensino Português no Estrangeiro], seria um desperdício ignorar o capital linguístico e cultural presente em sala de aula. Efetivamente, o próprio contexto (EPE) acarreta consigo a presença de alunos que não usam exclusivamente uma língua [...]. Deste modo, concebemos a educação plurilingue e intercultural de um modo retrospectivo e prospetivo, numa lógica de educação linguística ao longo da vida: por um lado, reconhecemos a necessidade de rentabilização dos conhecimentos linguísticos prévios e, por outro, reconhecemos que a aprendizagem da

língua portuguesa pode ser a porta de acesso a conhecimentos linguísticos a adquirir e porventura ainda não planeados.”

Num conjunto de manuais concebidos para uma realidade geográfica heteroglósica – o contexto europeu –, a integração de outras línguas que não a língua objeto de aprendizagem (o português) encontra uma barreira: que línguas incluir e, por inerência, que línguas excluir? Na impossibilidade de fazer com que fossem representadas todas as línguas que poderiam ser particularmente relevantes para um público-alvo tão vasto, evidencia-se que as atividades interlinguísticas contempladas nestes manuais incidem sobre a tradução de palavras e expressões por parte dos alunos para as línguas que considerem relevantes, bem como a comparação entre os elementos em português e os equivalentes, por eles identificados, nas línguas selecionadas. A par destas atividades com parceiros linguísticos deixados em aberto, surgem outras em que algumas línguas aparecem representadas, nomeadamente línguas românicas (castelhano, francês, italiano), germânicas (inglês, alemão) e, pontualmente, outras. No *Livro do Professor* (p. 17), é dada a indicação de que caberá ao professor um papel decisivo na escolha e inclusão das línguas que terão um papel relevante para os seus discentes:

“Este trabalho de sensibilização a outras línguas e culturas, de promoção da transferência linguística e de alargamento dos horizontes culturais recairá, em última instância, sobre o professor, com base no seu conhecimento dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos e do panorama linguístico e cultural que caracteriza o local onde exerce a sua função. Será particularmente relevante trabalhar com línguas próximas do português (línguas românicas) e/ou próximas do aluno (língua maioritária do país onde vive, línguas estrangeiras que aprende na escola e outras línguas que integrem a paisagem linguística que o rodeia), de forma a articular os repertórios dos alunos com o projeto educativo aqui apresentado.”

Iremos, seguidamente, elencar e comentar algumas atividades interlinguísticas presentes nestes manuais, de forma a exemplificar como se

pode romper com o *habitus* monolíngue e desenvolver, explicitamente, a CP e Intercultural dos alunos. Para tal, dividimos a nossa exposição por áreas relevantes no ensino de uma língua: vocabulário, funcionamento da língua e competências específicas (competências de compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e mediação escrita).

Ressalvamos que nos centrámos, na exposição que se segue, nas atividades interlinguísticas, tendo deixado de fora do âmbito deste capítulo atividades de âmbito intralinguístico, bem como intercultural. No entanto, consideramos importante referir que foram incluídas atividades que incidem sobre as diferenças e semelhanças intralinguísticas, nomeadamente no que se refere a variedades do português, com especial destaque para o português do Brasil (mas não só); diversas atividades focadas em aspetos culturais e sociolingüísticos (ex.: como se preenche um envelope em Portugal e no país de residência dos alunos – A1-1, p. 18; pesquisa sobre monumentos, pratos típicos e arquitetos famosos – A1-2, p. 37, A1-1, p. 56 e A2-2, p. 61); e atividades centradas na consciência linguística/diversidade linguística e cultural (usos das línguas pelos alunos – A2-2, p. 13; famílias de línguas – A2-2, p. 105; fronteiras linguísticas/geográficas – A2-2, p. 43; empréstimos linguísticos – A2-2, pp. 14-15; preconceito linguístico/estereótipos – A1-1, pp. 113-114), entre outros.

### Vocabulário

No que se refere ao recurso a estratégias interlinguísticas com enfoque no vocabulário, evidenciam-se, nestes manuais, atividades de tradução de listas de vocábulos em português apenas a determinada área temática, ocasionalmente acompanhadas de comparação interlinguística.

Logo a introduzir o primeiro volume deste projeto educativo (A1-1, p. 8), os alunos são questionados sobre qual a língua que mais usam no dia-a-dia sem ser o português e, depois, são incitados a traduzir algumas palavras

para a língua indicada, palavras essas que consistem em categorias relevantes para a identificação pessoal – Nome, Apelido, Idade, Data de nascimento, Nacionalidade, País, Morada e Línguas. Partindo dessa tradução, os alunos devem, posteriormente, encontrar semelhanças e diferenças entre as palavras em português e noutras línguas que conheçam.

Ao longo dos manuais surgem outras atividades semelhantes, nomeadamente no que se refere a graus de parentesco (A1-1, p. 19 e A2-1, p. 19), expressões relativas a partes do corpo (ex.: “maçãs do rosto”, “meninas dos olhos”, “barriga da perna”, “céu da boca” – A1-1, p. 37), características psicológicas (ex.: “divertido”, “inteligente”, “distraído” – A1-1, p. 39), espaços da escola (ex.: “conselho diretivo”, “recreio”, “cantina” – A1-1, p. 80) ou dias da semana (A1-1, p. 86), entre outros.

russo		português	_____
como se escreve	como se diz		
май	may	1.	
июль	iyul'	2.	
январь	yanvar'	3.	
июнь	iyun'	4.	
февраль	fevral'	5.	
декабрь	dekabr'	6.	
октябрь	oktyabr'	7.	
апрель	aprel'	8.	
ноябрь	noyabr'	9.	
сентябрь	sentyabr'	10.	
март	mart	11.	
август	avgust	12.	

Figura 1. Atividade plurilingue com base nos meses do ano em russo

Existem ainda outras atividades interlinguísticas focadas no vocabulário com contornos ligeiramente diferentes dos enunciados acima. Para dar apenas um exemplo, sobre os meses do ano (*e-newsletter* de janeiro de 2016), depois de apresentados os seus nomes em português, surge uma

atividade em que os alunos leem os nomes dos meses, desordenados, em italiano (nível A1)/em russo (nível A2) – neste caso, tanto em alfabeto cirílico como na transliteração para o alfabeto latino – e devem apresentar os equivalentes em português e em uma (A2)/duas (A1) outras línguas à sua escolha.

Ainda no que se refere ao vocabulário, mas já não a palavras isoladas ou expressões curtas, aparecem ocasionalmente atividades de compreensão e procura de equivalências interlinguísticas incidindo sobre expressões idiomáticas (ex.: “fazer figura de urso”, “ter memória de elefante”, “ter uma fome de leão” – A2-2, p. 121) e provérbios, associados estes a temas – ex.: casa (A2-2, p. 66); meses, estações do ano e épocas festivas (A2-2, p. 132 e *e-newsletters* de outubro e novembro de 2015):

● **3** Conheces provérbios para falar do estado do tempo ou das estações do ano? Tenta explicar, por palavras tuas, os provérbios seguintes.

- \* Março, marçagão, de manhã inverno, de tarde verão.
- \* Em abril, águas mil.
- \* Uma andorinha não faz a primavera.

- a. E noutras línguas? Que provérbios se usam para falar do tempo e das estações do ano?  
b. Diz em que línguas estão os seguintes provérbios e explica o seu significado.

Língua:	Língua:	Língua:
April macht das, was er will.	Température d'août, à nos vins donne goût.	Settembre caldo e asciutto, fa maturare ogni frutto.

Figura 2. Atividade com base em provérbios de diferentes línguas

### Funcionamento da língua

As atividades de funcionamento da língua que apelam a mais do que uma língua distribuem-se por atividades de tradução, de comparação, destas duas em conjunto (tradução seguida de comparação) e de recolha de exemplos por parte dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, transversais a diferentes aprendizagens linguísticas. Estas atividades distribuem-se por diferentes



domínios, como os interrogativos, as onomatopeias, a homonímia, a acentuação, o género das palavras ou a expressão de valores modais, temporais e aspetuais.

A tradução é pedida relativamente aos interrogativos “como”, “onde”, “qual”, “quem” e “que”, seguida de uma pergunta sobre para que servem estas palavras (A1-2, p. 14), e aos verbos modais “querer”, “poder” e “ter de” (A2-2, p. 16). A estes exercícios subjaz o objetivo de levar os alunos a estabelecer correspondências diretas entre o português e outras línguas, rentabilizando, assim, os seus conhecimentos prévios e ajudando a cimentar os novos conhecimentos. Com um objetivo diferente, o de levar os alunos a aperceber-se de que as línguas têm formas aproximadas, mas não coincidentes, de representar os sons produzidos naturalmente e de exprimir emoções de forma imediata, surgem duas atividades de tradução, uma relativa a onomatopeias representativas de sons de animais (ex.: “ão-ão-ão”, “co-co-ro-có” – A1-2, p. 107) e outra relativa a interjeições (ex.: “Uau!”, “Ena!”, “Hã?”, “Ai!”, “Ufa!” – A2-1, p. 121), sendo estas apresentadas por categorias, de acordo com a emoção representada. Numa secção dedicada à homonímia (A2-2, p. 98), é pedido aos alunos que leiam seis frases em português contendo três pares de palavras homónimas (ex.: “A publicidade das douradas aparece no canto da página.”/“Gostava de ter aulas de canto.”) e, de seguida, que traduzam as palavras destacadas. É dito que “Como são palavras diferentes, vais precisar de palavras diferentes!”, pelo que se percebe que o objetivo deste exercício é facilitar a diferenciação entre as palavras homónimas em causa. Será também uma boa estratégia para levar os alunos a aperceberem-se de que há espaços de não coincidência léxico-semântica entre as línguas. Ainda no que se refere à tradução, na abordagem das preposições com valor de tempo surge uma atividade de tradução de frases em português contendo expressões com valor temporal introduzidas por preposição (A2-1, pp. 62-63). Tendo por base várias frases fornecidas, os alunos devem preencher a tabela que se reproduz abaixo, selecionando a frase, das previamente fornecidas, que exemplifica cada tipo de informação temporal (ex.: horas certas – “às +

horas”; horas aproximadas – “pelas + horas”), traduzindo-a para a língua que mais usam e criando uma nova frase exemplificativa da categoria em causa.

Quando?	Expressões	Resposta
a) Horas certas	às + horas <b>Exceções:</b> à uma hora; ao meio-dia; à meia-noite	Exemplo: A Maria almoça à uma da tarde. Tradução: ..... Frase nova: .....
b) Horas aproximadas	pelas + horas; <b>Exceções:</b> pela uma (hora); pelo meio-dia; pela meia-noite	Exemplo: ..... Tradução: ..... Frase nova: .....
c) Partes do dia	de manhã; à/de tarde; à noite	Exemplo: ..... Tradução: ..... Frase nova: .....
d) Refeições	ao + refeições	Exemplo: ..... Tradução: ..... Frase nova: .....
e) Dias da semana	à + dia da semana <b>Exceções:</b> ao sábado; ao domingo	Exemplo: ..... Tradução: ..... Frase nova: .....

Figura 3. Atividade bilingue de tradução de valores temporais

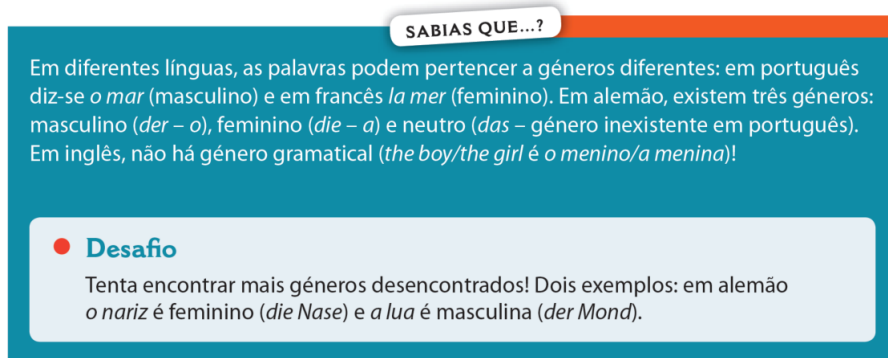
É ainda proposta a tradução de três outras frases, expressando um intervalo de tempo (“das... às...”.) e a frequência temporal (“de... em... horas”; “... por semana”).

A comparação interlinguística é ainda explicitamente proposta relativamente aos acentos gráficos (A1-1, p. 80), à deixis espacial (A1-1, p. 83 e *Livro do Professor*) e à ordem dos grupos na frase (A2-2, p. 99). Relativamente ao primeiro aspeto, é perguntado, por exemplo, ao aluno “Existem acentos nas outras línguas que falas? Quais? Para que servem?” e, relativamente ao último, é colocada a questão “Esta ordem das palavras na frase é a mesma em outras línguas que conheces?”.

A tradução e comparação interlinguística é requerida numa secção sobre o pretérito imperfeito do indicativo (A2-1, p. 51). Primeiramente, os alunos têm de unir frases ao valor veiculado (pedido, sugestão, afirmação, ...),

sendo-lhes depois solicitado que indiquem como realizariam aqueles valores noutra língua que usem regularmente e se, na língua selecionada, usariam sempre o mesmo tempo verbal ou se precisariam de vários, especificando que tempo verbal utilizariam para cada situação.

A recolha de exemplos pertencentes a outras línguas por parte dos alunos é uma atividade solicitada a propósito das famílias de palavras (A2-2, p. 95) e do género gramatical/uso do artigo definido (A2-2, p. 23), que se reproduz abaixo:



**SABIAS QUE...?**

Em diferentes línguas, as palavras podem pertencer a géneros diferentes: em português diz-se *o mar* (masculino) e em francês *la mer* (feminino). Em alemão, existem três géneros: masculino (*der* – o), feminino (*die* – a) e neutro (*das* – género inexistente em português). Em inglês, não há género gramatical (*the boy/the girl* é o menino/a menina)!

**Desafio**

Tenta encontrar mais géneros desencontrados! Dois exemplos: em alemão *o nariz* é feminino (*die Nase*) e *a lua* é masculina (*der Mond*).

Figura 4. Atividade plurilingue de reflexão metalinguística sobre o género gramatical

### Compreensão oral

Na sequência da audição e compreensão da música *Cheira bem, cheira a Lisboa*, de Amália Rodrigues, é estabelecida uma intertextualidade com a música *Lisboa*, de Wendy Nazaré e Pep's, cantada em francês, à exceção do refrão em português<sup>4</sup> (A1-1, p. 104). Partindo desta música, cantada numa língua vizinha e que é, em alguns dos países a que se destinam os manuais, também língua oficial ou do currículo escolar, os alunos deverão registar o

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=EoA1mCqdsVM&spfpreload=1>.

refrão, transcrever as referências à cultura e história portuguesas presentes na letra, de acordo com as categorias fornecidas (“um estilo musical tipicamente português” – fado; “duas figuras políticas” – Salazar e Marquês de Pombal; “uma terra” – Sintra) e recontar em português o conteúdo da letra que se encontra em francês.

A época natalícia dá mote a outra atividade interlinguística (*e-newsletter* de dezembro de 2015). Desta feita, partindo da audição e compreensão da música *Pinheirinho, pinheirinho*, é sugerido que os alunos ouçam a canção *Jingle Bells*, em inglês, cuja base musical é a mesma, e que indiquem se conhecem uma versão da mesma música cantada na língua do país onde moram. Depois, deverão cantar e coreografar as versões nestas e noutras línguas.

Encontramos ainda uma atividade de compreensão oral que parte de um diálogo entre um rapaz lusodescendente residente na Alemanha, chamado Raul, e uma turista italiana (A2-2, pp. 102-103). Raul encontra-se perdido e pede ajuda a vários interlocutores, entre eles uma turista que não fala português e se expressa unicamente em italiano.

**RAUL** – Bom dia, sabe como é que se vai para a Rua da Câmara?

**TURISTA** – *Scusa, sono italiana, una turista italiana, non conosco questa città. Mi dispiace...*

**RAUL** – Ru-a gran-de! Prin-ci-pal!

**TURISTA** – *Ah! Parli anche italiano?! Vai fino all'incrocio e gira a sinistra, poi continua per qualche metro e gira a destra. Vedrai una rotonda, vai avanti... O no? O girare a sinistra???*

**RAUL** – Ai ai ai... Mais devagarinho... Eu não falo italiano... Compreende português?

**TURISTA** – *Mi dispiace, non capiscono niente! Parlo solo italiano e inglese. Arrivederci! No, no, no, prego, dov'è la via Berliner?*

**RAUL** – Só me faltava esta!!!! Bom dia. Adeusinho!




Figura 5. Diálogo bilingue português-italiano

Após a audição deste e de outros dois diálogos (cada um ilustrando um problema comunicativo específico), os alunos devem tomar notas sobre o que conseguem compreender, identificar a quem Raul pediu informações (de uma lista dada), identificar os problemas de comunicação que ocorreram em cada situação (neste caso, trata-se de “incompreensão linguística” – além de falarem em línguas diferentes, não se esforçam por cooperar), identificar qual dos interlocutores sabia onde fica a rua que Raul procurava e, especificamente sobre o diálogo com a turista, é pedido que identifiquem o país de onde ela vem (Itália), as línguas que fala (italiano e inglês) e como se diz “direita” e “esquerda” na língua em que ela comunica (“*destra*” e “*sinistra*”). O diálogo entre Raul e a turista é retomado na secção de funcionamento da língua (discurso direto e indireto), aparecendo o diálogo transcrito (ver imagem acima apresentada) e servindo de base à redação de um e-mail, por parte de Raul, a um amigo, relatando a situação de incompreensão linguística vivenciada (A2-2, pp. 103-104).

### Expressão oral

Há duas atividades de expressão oral em que é solicitada a utilização de outras línguas que não o português:

- depois de alguns exercícios centrados na expressão das horas em português, é perguntado como se leem as horas dos exercícios anteriores na língua que os alunos mais usam, possibilitando, assim, a comparação entre as estruturas típicas em português e em outras línguas para fornecer esta informação temporal (A1-2, p. 69);
- após a leitura de um texto sobre a origem da *francesinha*<sup>5</sup>, e de atividades de compreensão do texto, é proposto aos alunos que recontem essa história noutra língua (A1-2, p. 83).

---

<sup>5</sup> Especialidade gastronómica famosa da cidade do Porto.

### Compreensão escrita

Numa conversa telefónica entre duas personagens caboverdianas, neta e avó, a avó cumprimenta e despede-se da neta em crioulo caboverdiano (sendo o resto do diálogo em português):

*Avó: Alo, nha netinha querida, è bo que sta li?*

*Avó: Txau, fica dreto, juízo, nta amou txeu. Beijuss de vovó.*

Este diálogo é primeiramente ouvido e trabalhado em perguntas de compreensão do texto (A2-1, p. 22). Depois, as duas falas em crioulo caboverdiano são apresentadas no manual, por escrito, e servem de mote a uma atividade de intercompreensão (A2-1, p. 23):

*“A avó da Elenice escreveu duas mensagens em crioulo. Primeiro cumprimentou-a e, no fim, despediu-se. Qual é qual? Como sabes?”*

*Consegues traduzir as frases em crioulo para português?”*

Posteriormente, é proposto um trabalho de pesquisa sobre os crioulos de Cabo Verde.

São integradas outras línguas no trabalho da compreensão escrita numa atividade de intercompreensão que parte da apresentação em várias línguas de uma experiência promovida num museu (A2-2, pp. 22-23).

Os alunos devem identificar em que línguas estão redigidos os textos, refletir sobre quais das línguas apresentadas são mais parecidas e porquê e encontrar as traduções das palavras “mar”, “região”, “espécies”, “experiência”, “peixes” e “vivem” com base na comparação dos textos anteriormente apresentados.

Português				
O mar da região de Aveiro é rico em muitas espécies marítimas. Nesta experiência, podes observar alguns tipos de peixes e a forma como vivem.	La mer de la région d'Aveiro est très riche d'espèces maritimes. Pendant cette expérience, tu peux observer quelques types de poissons et la façon dont ils vivent.	The sea in the Aveiro region is rich in many marine species. In this experiment you can observe some types of fish and (understand) how they live.	Das Meer bei Aveiro ist sehr artenreich. Man kann hier sehr schön die Fische in ihrem natürlichen Lebensraum beobachten.	El mar de la región de Aveiro es peculiar en lo que amuchas especies marítimas se refiere. En esta experiencia puedes observar algunos tipos de peces y la forma como viven.

Figura 6. Suportes textuais de uma atividade de intercompreensão linguística

### Expressão escrita

Algumas propostas de recolha de dados/pesquisa e decorrente apresentação das informações em texto escrito pressupõem a inclusão de textos em mais do que uma língua (português e língua mais usada pelos alunos e/ou outras línguas escolhidas pelos alunos). Encontramos esta atividade em quatro momentos:

- elaboração de um quadro-síntese dos dados recolhidos na turma sobre os seus hábitos de uso dos meios de comunicação social (A1-2, p. 13);
- compilação de informação sobre os países lusófonos, a ser integrada num blogue de turma (A1-2, p. 49);
- trabalho de pesquisa sobre as casas típicas portuguesas (A1-2, p. 75);
- elaboração de um livro de receitas multilingue e multicultural, contemplando receitas e informações sobre a gastronomia de diversos países (A2-1, p. 79).


### Mediação escrita

É proposta a leitura de três textos diferentes sobre a língua portuguesa, redigidos em três línguas: português, castelhano e inglês (A2-2, p. 53). A escolha das línguas deveu-se ao facto de uma ter grandes semelhanças lexicais com o português (caso do castelhano) e de outra fazer parte do currículo linguístico em todos os países a que se destina a obra (o inglês).

Com base nestes três textos, é pedido aos alunos que indiquem duas informações importantes presentes em cada texto, que traduzam para português o texto em castelhano ou o texto em inglês e que redijam uma síntese dos textos lidos, incluindo, no mínimo, duas informações de cada um dos textos.

**ESCRITA EM DIA**

**1** Às vezes temos que ler informações em diferentes línguas para ficarmos mais bem informados. Ao chegar a casa, o Raul lê o seguinte texto sobre o português na *Wikipedia* portuguesa:



A língua portuguesa, também designada português, é uma língua românica, sendo, na Europa, a língua oficial de Portugal. Com as descobertas marítimas portuguesas, o português foi levado para o Brasil, África e outras partes do mundo. Com essa viagem à volta do mundo, a língua portuguesa influenciou e foi influenciada por várias línguas. O português é ainda falado em diferentes países da Europa pelos cidadãos portugueses imigrados e pelos seus descendentes.

**Depois, o Raul tenta compreender outros textos sobre o português, na *Wikipedia* espanhola e na *Wikipedia* inglesa:**

***Wikipedia* espanhola**

Con aproximadamente 240 millones de hablantes, el portugués es la séptima lengua materna más hablada y la tercera lengua más hablada del mundo en usar el alfabeto latino, después del español y el inglés.

***Wikipedia* inglesa**

Portuguese is a language that evolved from Latin (Romance Language). Portuguese is usually listed as the third most spoken European language. It is the most spoken language in South America. Portuguese is an official language of the European Union.

Figura 7. Suportes textuais de uma atividade de mediação plurilingue escrita



O âmbito desta atividade é a mediação linguística, dado que o trabalho escrito que os alunos deverão realizar consiste na extração de informações dos textos-fonte, originalmente produzidos por terceiras pessoas e noutras línguas, e na compilação e reformulação dessas informações num novo texto. Não se trata, pois, de uma atividade de produção escrita, mas de transformação textual. Este é um tipo de atividade plurilingue com que os alunos se poderão deparar em diversos domínios sociais (educativo, profissional, privado) ao longo da vida – recolha de informações em vários textos, escritos em diversas línguas, e mobilização dessas informações com um dado objetivo (por exemplo, aprofundar o conhecimento sobre uma determinada temática com o objetivo de redigir um relatório ou um artigo).

### **Síntese e perspetivas**

A manutenção da tradição monolingue nos manuais escolares é, conforme demos conta, apontada como uma das principais barreiras à introdução das abordagens plurais nas salas de aula e nos currículos em geral (Schöpp, 2013), contribuindo para a perpetuação do *habitus* monolingue presente na escola, em geral, e na aula de LE, em particular. Com efeito, a inexistência de materiais plurilingues associados aos conteúdos curriculares, assim como a invisibilidade de abordagens plurilingues nos manuais escolares parecem dificultar, de acordo com o testemunho de professores, a implementação de práticas plurilingues, não obstante a diversidade de materiais plurilingues disponíveis em diferentes plataformas *on-line*. Essas abordagens carecem da “benção” do manual escolar, fonte de legitimação das práticas de sala de aula aos olhos dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação.

O que ilustrámos nesta contribuição foi a possibilidade de integrar, de forma explícita, atividades plurilingues que concorrem para o desenvolvimento de competências e saberes curriculares presentes nos programas de um contexto particular: o Ensino Português no Estrangeiro.

Com base na exemplificação feita, ilustrou-se o potencial, designadamente aquisitivo e cognitivo, que encerra o recurso à comparação interlinguística e à tradução, mais especificamente, enquanto atividades de explicitação e conscientização de saberes e de saber-fazer (inter)linguísticos e de sensibilização à diversidade linguística e cultural. As atividades apresentadas e comentadas não se confinam, como se verifica, à didatização de uma abordagem plural específica (cf. nota de rodapé 2), muitas vezes difíceis de distinguir entre si em termos empíricos, incluindo antes potencialidades transversais ao recurso a diferentes línguas e culturas no ensino-aprendizagem de línguas.

Em termos de perspetivas futuras de investigação neste domínio, será agora pertinente inquirir os professores e os alunos que adotaram o recurso didático analisado nesta contribuição no sentido de compreender de que forma o trabalho regular e sistemático com materiais que promovam e naturalizem o recurso a diferentes línguas e culturas em contextos escolares contribui para o desenvolvimento de novas conceções e práticas em aula de línguas e de valorização da CP e Intercultural, nas suas vertentes cognitivo-verbal, afetiva, comunicativa e aquisitiva.

### **Referências bibliográficas**

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M<sup>a</sup>. H. (1992). Didáctica da língua estrangeira. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa. Rio Tinto: Asa.
- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M<sup>a</sup>. H.; Faneca, R.; Martins, F.; Pinho, A. S. & Simões, A. R. (2014). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balsiger, C.; Köhler, D.; de Pietro, J.-F. & Perregaux, Ch. (dir.) (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Collection «Espaces discursifs». Paris: L'Harmattan.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. In *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 4/1, 65-90. URL [http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier\\_Cah5-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf).
- Candelier, M. (coord.) (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa (tradução).
- Cummins, J. (2008). "Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education". In J. Cummins & N. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol 5, 66-75. Bilingual Education. Boston: Springer Science + Business Media.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *ÉLA*, 55, 39-46.
- De Carlo, M. (coord.) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Collana "Lingue sempre meno straniere" diretta da Danielle Lévy. Porto S. Elpidio: Wizarts editore.
- Escudé, P. (2009). *Aprendo com as Línguas, Manual Europeu Euro-Mania*. Lisboa: Lidel.
- Ferreira, T. S.; Favero, M.; Melo-Pfeifer, S. & Soares, S. C. (2015). *Lado a Lado (níveis A1 e A2)*. Porto: Porto Editora.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxman.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (eds.) (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martinez, P.; Moore, D. & Spaëth, V. (coord.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Éditions Riveneuve.
- May, S. (ed.) (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London: Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2009). "Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers". In *International Journal of Multilingualism*, 6:3, 313-329.
- Pinho, A. S. (2014). "Intercomprehension: a portal to teachers' intercultural sensitivity". *The Language Learning Journal*. DOI: 10.1080/09571736.2014.945815.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Rispail, M. (dir.), Jeannot, C.; Tomc, S. & Totozani, M. (éd.) (2012). *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*. Collection «Espaces discursifs». L'Harmattan, Paris.
- Schöpp, F. (2013). „Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? – Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken“. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt* (pp. 148-176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Soares, L. V. & Barroso, A. (2012). *Língua Portuguesa 1*. Lisboa: Lidel (com vários níveis).
- Stenberg, K.; Karlsson, L.; Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37:2, 204-219. DOI: 10.1080/02619768.2014.882309.
- Troncy, Ch. (org.) (2014). *Didactique du Plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vetter, E. (org) (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Vlad, M. (2014). Travailler la réflexivité enseignante par le biais de la didactisation des « approches plurielles ». In M. Causa; S. Galligani & M. Vlad (Hgrs.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 377-385). Paris: Riveneuve éditions.

## **Caminhos para uma intercompreens@o 2.0 na aprendizagem de línguas no secundário português**

**Mário Rui Cruz**

*Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; mariocruz@me.com*

**Maria Helena Araújo e Sá**

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; helenasa@ua.pt*

### **Resumo**

Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre o projeto [2ndschoool.eu](http://2ndschoool.eu), relacionado com o desenvolvimento de uma comunidade plurilingue e intercultural de aprendizagem colaborativa virtual de aprendentes do ensino secundário, no que concerne a sua participação numa plataforma que potenciou a comunicação entre os mesmos tendo em vista a elaboração de um trabalho colaborativo de projeto. Neste projeto, as áreas curriculares do ensino secundário (Português, Inglês, Filosofia e TIC) convergiram de forma interdisciplinar, contribuindo para promoção da (re)construção colaborativa de perspetivas do mundo dos alunos, convidando-os a novos questionamentos relativos a uma situação-problema, e ao diálogo com o Outro, em busca de entendimento.

Os dados recolhidos (interações em *chats*, fóruns de discussão, *blogs*, *wikis* e *e-mails*) foram sujeitos a uma análise de discurso, de forma a aceder aos processos de construção e difusão dos saberes e representações socioculturais dos alunos. Estes resultados demonstram que os alunos (re)constroem saberes, pois revelam

representações que têm acerca de situações-problema, refletem acerca das mesmas e, posteriormente, disseminam ativamente pontos de vista críticos através de ferramentas Web 2.0, como forma de as resolver. Enquanto verdadeiros *pronetários*, são capazes de recorrer a estratégias de comunicação que fomentam a busca de entendimento com o Outro, num caminho oscilante entre o concordar e o discordar, entre o opinar e o escutar e entre o corrigir e o ser corrigido.

**Palavras-chave:** *pronetários*; consciência cultural crítica; aprendizagem virtual colaborativa

## **Introdução**

No nosso quotidiano escolar lidamos com uma situação-problema: queremos formar holisticamente futuros cidadãos ativos, mas deparamo-nos com a compartimentação de saberes na própria escola que em nada facilita esta tarefa, sendo necessária uma des-disciplinarização do ensino (cf. Smith, 1997).

Defendendo uma lógica de escola de projeto, numa perspetiva de sociedade inclusiva e *glocal*, que se centra nas necessidades e anseios dos alunos e procura envolver professores e alunos na gestão flexível do currículo, debruçar-nos-emos neste capítulo na apresentação dos caminhos por nós seguidos na criação e implementação do projeto *2ndschoo1.eu*.

## **O (desejado) ensino interdisciplinar na era da globalização e do conectivismo**

A nosso ver, a interdisciplinaridade não deve ser entendida como a simples colaboração entre professores de diferentes áreas curriculares, ou seja, uma (verdadeira) interdisciplinaridade pressupõe a adoção de uma metodologia de trabalho de projeto e um diálogo permanente e sistemático de saberes.

Servindo este propósito, o método do trabalho de projeto preconiza uma escola ativa em que os aprendentes entram em contato de forma organizada com a herança da sociedade em que vivem e aprendem em cocolaboração e experimentando. Os programas curriculares deveriam ser abertos, promovendo o gosto pela pesquisa e investigação por parte dos aprendentes, num regime de cocolaboração permanente, prevendo: a) a escolha duma situação-problema a resolver; b) e a identificação de estratégias para a sua resolução (Mattedi & Theis, 2002, p. 81-82).

Na atual era da globalização, as tecnologias da informação criaram novos espaços de comunicação e de construção de conhecimento (Dias, 2000), influenciando, através da sua própria evolução nos últimos anos, a maneira como aprendemos e comunicamos. É de sinalizar, por exemplo, o facto de que “the number of blogs, e-mails, texts, and tweets has gone from zero to numbers in the billions in just a few years” (Williams, Karousou & Mackness, 2011, p. 40), devido a desenvolvimentos tecnológicos como os *smartphones* e *tablets*. De acordo com Kellner (2004, p. 10), estamos a atravessar uma das revoluções tecnológicas mais significativas no que se refere à educação, pelo recurso a pedagogias baseadas na gamificação, segundo a qual os pressupostos do jogo são levados à escola, integrando a experiência e a análise crítica na sala de aula (cf. Foncubierta & Rodríguez, 2015; Hamari & Koivisto, 2013). Investigadores como Costa (2007) têm vindo a refletir sobre o potencial educativo destas tecnologias, indicando que elas podem facilitar “o desenvolvimento de alunos intelectualmente activos, alunos construtores de currículo, alunos que reflectem sobre o que estão a aprender, que descubrem soluções para problemas reais, que trabalham autonomamente” (p. 279-281), desde que se repense o currículo como algo coconstruído com o aluno e se privilegiem estratégias estimulantes, experimentais e desafiadoras.

Tendo em conta estes pressupostos, Siemens (2004) e Downes (2007) apresentam uma nova teoria de aprendizagem que descreve como esta se realiza na sociedade digital, o conectivismo, tido como “the thesis that

knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks” (Downes, 2007). Para estes autores, o conhecimento é o conjunto de conexões formadas pelas ações e experiências, podendo existir em parte em estruturas linguísticas, mas não é essencialmente baseado nas mesmas. Posto isto, com os conhecimentos a tornarem-se obsoletos a cada dia que passa, é cada vez mais necessária uma avaliação rápida dos conhecimentos existentes no presente (Siemens, 2004), colocando-se um grande enfoque na experiência (cf. Gonzalez, 2004), que é vista como “the best teacher of knowledge” (Stephenson, 1998, p. 1).

Nestas redes de conexões, encontramos o principal pressuposto do conectivismo, ou seja, formando uma comunidade de aprendizagem, os aprendentes alimentam-na com os seus saberes através duma interação dialógica e dialética, recorrendo a ferramentas de conversação síncrona ou assíncrona, necessárias ao atual mercado de trabalho, no qual “the ability to recognize and adjust to pattern shifts is a key learning task” (Siemens, 2004).

Assim sendo, importa fomentar a interação conversacional em sala de aula, presencialmente ou virtualmente, de forma a contribuir para “a more democratic environment where communication becomes exploratory and contingent on everyone’s expectations, interests and concerns” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 64). A intercompreensão, designadamente em ambientes plurilingues e interculturais, constitui, do nosso ponto de vista, uma possibilidade didática que pode dar um contributo fundamental a esta perspetiva de aprendizagem.



## **A intercompreens@o 2.0: interação dialógica e coconstrução de saberes na era da comunicação *on-line***

No que concerne o nosso projeto, *2ndschoo1.eu*, interessou-nos pôr em prática esta abordagem socioconstrutivista do conectivismo, baseada nas dimensões dialética e dialógica, tendo em conta que é necessário desenvolver nos aprendentes competências “to think, reason, and analyse” (Siemens, 2004). Esta perspetiva do conectivismo vê as ferramentas Web 2.0 como “a new landscape for dialogue” (Ravenscroft, 2011, p. 139), instrumentos favorecedores do desenvolvimento de processos de “critical inquiry, reflection, and negotiation” (*ibidem*). Posto isto, as opiniões dos sujeitos em interação nestes “dialogic spaces” (Wegerif, 2007) são clarificadas, contestadas e esclarecidas através de um diálogo crítico e baseado na intercompreensão, através do qual os participantes consideram perspetivas novas ou alternativas que levam a uma evolução constante do saber (Ravenscroft, 2011, p. 144). Segundo Ravenscroft, Wegeriff e Hartley (2007), “it is only the clash of different voices that gives meaning” (p. 43), pela sede de ver ideias contraditórias esclarecidas.

Assim sendo, importa preparar alunos cibercomunicadores interculturais (Cruz, 2005), ou seja, indivíduos emancipados tecnologicamente, linguisticamente e cognitivamente, que partilham e negoceiam saberes de diversa índole: sociolinguísticos, culturais e políticos. Ao criar o *2ndschoo1.eu*, colocámos em prática um projeto que tinha em vista o treino destas competências na própria escola, numa perspetiva interdisciplinar e através da adoção de uma pedagogia intercultural, que desenvolvesse o aluno como um “self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 1).

Esta (hiper)pedagogia (Dwight & Garrison, 2003), com recurso a ferramentas *Web 2.0* (Cruz, 2011), também proporciona ao aluno competências e saberes necessários para que ampliem as suas capacidades, ultrapassando os muros que os currículos disciplinares impõem e um certo

daltonismo cultural que existe na escola portuguesa (cf. Stoer & Cortesão, 1999). Implica ainda “mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l’optimum la diversité, faire que l’hétérogénéité constitue une valorisation réciproque” (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001, p. 19-20). Trata-se, pois, de uma pedagogia que vê a cultura como um construto que se reconfigura no diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos aprendentes (Byram, 1997).

No contato de línguas no mundo virtual, tanto numa comunicação *on-line* síncrona como assíncrona, o sujeito é incentivado a “gerir os seus repertórios verbais no sentido de construir sentidos múltiplos com o Outro” (Araújo e Sá & Páscoa, 2002), criando uma relação dialética entre o seu ponto de vista e o de outrem, refletindo sobre o mesmo e agindo no futuro com base numa nova perspetiva (Bahktin, 2003; Matusov, 1996; Nevin & Cardelle-Elawar, 2003), em busca da intercompreensão. De facto, acreditamos que o interlocutor, no encontro intercultural plurilingue potenciado por ferramentas Web 2.0, desenvolve o ciclo de ação-reflexão-nova ação de Freire (2007). Assim sendo, estes cibercomunicadores interculturais começam por agir de acordo com a forma como foram socializados e de acordo com os pontos de vista, saberes, representações, crenças e valores próprios da sociedade de que fazem parte. De seguida, são levados a tomar consciência de pontos de vista diferentes dos seus, relativizando-os e acabando por os analisar numa forma crítica e mais ponderada. Por último, agem para com uma dada realidade e num dado contexto, tendo em conta as suas novas perspetivas e entendimento da situação-problema (Cruz, 2011).

Funciona este processo como um jogo oscilante entre os interlocutores, cujo resultado é a partilha e a (re)construção de saberes (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1998). Neste contexto, os aprendentes, enquanto cidadãos digitais numa sociedade *glocalizada* e verdadeiros *pronetários* (Rosnay, 2006), participam ativamente neste jogo, mobilizando estratégias de comunicação de forma a fazerem-se conhecer, entender e compreender.

No contexto do nosso estudo, interessou-nos saber quais são estas estratégias de comunicação que estes cibercomunicadores concretizam no decurso deste ciclo de ação-reflexão-nova ação (Freire, 2007), com vista à intercompreensão. A revisão da literatura relacionada com os processos de negociação na comunicação virtual permitiu-nos identificámos três grandes processos na interação *on-line* síncrona: a) a concordância, b) a discordância e c) o endividamento, que, por sua vez, são concretizados nas estratégias de negociação que ocorrem nas atividades dialógicas (Garrison & Anderson, 2003; Faerch & Kasper, 1983; Brown, 2000; Araújo e Sá & Melo, 2003): a confirmação/ corroboração, a reformulação, o acrescentamento, o pedido de esclarecimento, a refutação/ contradição, o abandono do tópico, a alternância de código e o uso de recursos expressivos do teclado.

Também analisámos o modelo de Gunawardena, Lowe e Anderson (1997), que incide na construção social do conhecimento em encontros virtuais baseados na forma de debates, apresentando as seguintes fases: a) a partilha e a comparação de informação; b) a descoberta e a exploração de inconsistências entre ideias; c) a negociação de significado/ coconstrução de conhecimento; d) a testagem e a modificação de hipóteses; e) e a aplicação de novos saberes coconstruídos.

Passemos agora a apresentar o nosso estudo empírico que se baseou nos pressupostos e instrumentos heurísticos atrás apresentados, tendo presente uma “hiperpedagogia crítica” (Dwight & Garrison, 2003) no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

### **O projeto *2ndschoo1.eu*: em busca de intercompreensão entre *pronetários***

Debrucemo-nos agora na apresentação do projeto *2ndschoo1.eu*, que recebeu o Selo Europeu de Qualidade *eTwinning* em 2008 e que se prendeu com a formação duma comunidade de aprendizagem, através do recurso a

uma plataforma especialmente concebida para o efeito<sup>1</sup>, na qual os alunos foram levados a realizar um trabalho de projeto, negociando saberes de forma crítica. *Pressupostos, questões de investigação, objetivos e orientações metodológicas do estudo*

Pretendíamos que esta plataforma, inspirada na do projeto *Galanet*<sup>2</sup>, fomentasse a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem com vista a novos questionamentos pelos alunos, tendo em conta uma pedagogia crítica.

Durante o período de abril de 2007 a outubro de 2008, estabelecemos contatos com diferentes escolas de outros países com o fim de conseguir parcerias para o projeto. Assim sendo, registámos a nossa escola, a Escola Secundaria Artística de Soares dos Reis, na plataforma *eTwinning*<sup>3</sup>.

Uma vez registada a escola e sua intenção de projeto, outras escolas registadas na plataforma *eTwinning* poderiam entrar em contato com a nossa escola, enviando mensagens para formar possíveis parcerias. As disciplinas enunciadas neste perfil funcionavam como filtro quanto aos interesses que eventuais parceiros poderiam partilhar no que concerne a participação num projeto desta natureza. É de realçar o papel da língua inglesa neste contexto que, por um lado, era a disciplina comum a todos os alunos dos diferentes países e, por outro lado, assumiu o estatuto de língua franca no projeto, muito embora os alunos recorressem a outras línguas de mediação, sobretudo nas primeiras fases do projeto que se prendem com o desenvolvimento de auto e hetero-conhecimento.

Na troca de correspondência com os eventuais parceiros, conseguimos constituir o nosso partenariado (ver tabela presente no Anexo 1 sobre as áreas disciplinares, tipo de escolas e faixas etárias dos alunos envolvidos no projeto). Ao mesmo tempo, analisámos também estudos que se

---

<sup>1</sup> O sítio do projeto pode ser acedido em <http://www.2ndschoool.eu>

<sup>2</sup> Para mais informações, consultar o sítio: <http://www.galanet.eu>

<sup>3</sup> O registo pode ser visitado aqui: <https://www.etwinning.net/en/pub/profile.cfm?f=2&l=en&n=5671>

relacionavam com os sistemas educativos dos países parceiros do projeto, no que se refere à oferta curricular e dinâmicas interdisciplinares, para compreender se as turmas selecionadas para o projeto se encontravam em anos curriculares e com áreas de estudo semelhantes.

No que concerne a plataforma virtual, esta integra diferentes instrumentos de comunicação eletrónica (*chat*, fóruns de discussão, videoconferência e *e-mail*), através dos quais se promoveu a interação entre os participantes no projeto, alunos e professores (Português, Inglês, Filosofia e TIC, no contexto português<sup>4</sup>) do Ensino Secundário, com vista à realização de uma tarefa comum: a edição de um trabalho de projeto de análise crítica de reportagens, artigos de opinião e fotos de jornais acerca de tópicos da atualidade nacional ou internacional.

A nossa investigação radicou no estudo da construção dialógica de saberes em situação de aprendizagem colaborativa intercultural *on-line*, tendo como objetivos: a) por um lado, evidenciar processos de construção dialógica de saberes socioculturais dos aprendentes, através de *chats*, fóruns de discussão, *blogs* e *wikis on-line*; b) por outro, compreender de que forma a dinâmica discursiva de coconstrução de saberes socioculturais nestas ferramentas contribui para o desenvolvimento da sua consciência cultural crítica.

Estando cientes das dificuldades de análise sociolinguística de ambientes interativos virtuais de aprendizagem, sobretudo no que se refere à efemeridade das mensagens e à delimitação de um *corpus* em função da monitorização do fluxo de informações, no que concerne a análise dos dados, seguimos uma metodologia de investigação orientada para o estudo de caso e análise do discurso, de acordo com Benson, Chik, Gao, Huang e

---

<sup>4</sup> Importa ressaltar que o projeto será apresentado na perspetiva do caso português, pois era o único que nos permitia analisar e controlar de um ponto de vista multidimensional toda a sua consecução, no que se refere: ao trabalho de preparação do projeto por parte dos docentes e às dinâmicas de articulação interdisciplinar promovidas no programa educativo da turma.

Wang (2009). Esta metodologia permitiu-nos aceder aos processos de construção e difusão dos saberes nos e pelos discursos, criados em *chats* e fóruns de discussão pelos atores sociais, seguindo procedimentos construídos no âmbito da sociolinguística interpretativa na linha dos estudos que enunciámos atrás, nomeadamente de Gunawardena *et al.* (1997) e Cruz (2005).

As categorias de análise que construímos, com vista à obtenção de respostas para as questões que levantámos no início do nosso estudo, estão esboçadas na Tabela 1. Como vimos no capítulo anterior, as dimensões próprias duma efetiva pedagogia crítica intercultural concretizam-se, atualizam-se e desenvolvem-se através de atividades dialógicas e discursivas desenvolvidas pelos aprendentes, que têm como objetivo a negociação de saberes. Estas atividades discursivas são concretizadas nos três tipos de presenças que vimos atrás, ou seja, a presença social, a presença cognitiva e a presença didática (Garrison & Anderson, 2003).

Recorremos a dois tipos de instrumentos de recolha de dados com funções diferenciadas. Por um lado, procedemos à gravação e impressão de todas as discussões entre os aprendentes estabelecidas através de *chat*, fóruns de discussão, *blogs* e *wikis*, para posteriormente identificarmos estratégias de negociação e marcas discursivas da dinâmica de (re)construção de saberes. Por outro lado, elaborámos e implementámos dois tipos de questionários<sup>5</sup>: um sobre o perfil sociolinguístico e tecnológico dos aprendentes e professores e o outro sobre a avaliação da plataforma virtual de aprendizagem codesenvolvida no âmbito deste projeto. Não é nosso objetivo neste capítulo analisar os resultados relativos a estes

---

<sup>5</sup> Estes questionários estão disponíveis nas seguintes ligações:  
[http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=jsi2SD\\_2byNQSLr4lrXHb3Fg\\_3d\\_3d](http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=jsi2SD_2byNQSLr4lrXHb3Fg_3d_3d)  
[http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=WjQX0s7y008\\_2bXHXujU8O0g\\_3d\\_3d](http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=WjQX0s7y008_2bXHXujU8O0g_3d_3d) e

questionários<sup>6</sup>, mas antes debruçar-nos sobre enunciados que evidenciem a busca de entendimento e negociação de sentido na plataforma.

Tabela 1. Presenças e atividades dialógicas concretizadas (Cruz, 2011)

Presenças	Atividades dialógicas
Presença social (comunicação aberta e responsável para com a coesão do grupo)	a. dar opinião (“I believe they know nature better than us”); b. formular perguntas (“And what about coast erosion???”);
Presença cognitiva (desenvolvimento do pensamento crítico no discurso)	c. pedir ajuda (“how the website works”); d. estar de acordo (“Yes, it is really sad... :()”); e. estar em desacordo (“I can tell you plenty of reasons to contradict what you refer”);
Presença didática (discurso facilitador da construção do conhecimento)	f. explicar algo (“If you go to this web address, you will see how bad things are...”); g. dar ajuda (“it is a movement”); h. corrigir (“do not puit that ion the blog... don’t understand your ideas”); i. coordenar o trabalho (“Maria, if you want to talk about the subject of work, I can go to the internet at the time that you can go, and we could talk.”) j. avaliar o trabalho (“liked it”).

### *Apresentação da plataforma 2ndschoo!.eu e fases do projeto*

Como já referimos, a plataforma de aprendizagem virtual do nosso estudo foi construída de forma colaborativa com os participantes, mas partiu da

<sup>6</sup> Para uma análise mais aprofundada destes resultados é favor consultar o sítio seguinte: <http://ria.ua.pt/handle/10773/8201>.

análise de projetos de investigação semelhantes, tendo em conta recentes experiências TANDEM (Cruz, 2005; Melo, 2004). Esta plataforma (Figura 1) tem 4 grandes espaços: a) “My Office”, secretária virtual de cada participante onde é possível atualizar o perfil, receber e enviar mensagens; b) “Meeting Hall”, com as ferramentas *chat*, *videochat* ou em fóruns; c) “Team Room”, o local de trabalho de equipa para reuniões em *chat/videochat* e uso de ferramentas como o *GoogleDocs* e *Flashmeeting*<sup>7</sup>; d) “Library”, biblioteca virtual onde são alojados documentos de diferentes formatos, incluindo vídeos do *YouTube*, por exemplo.



Figura 1. Plataforma 2ndschoool.eu

Por sua vez, o desenvolvimento cronológico do projeto fez-se à luz das seguintes etapas, inspiradas no cenário colaborativo de Galanet (ver atrás): a) “Welcome”, na qual os aprendentes se dão a conhecer e tomam contato

<sup>7</sup> Ferramenta de videoconferência *opensource*.



com os restantes utilizadores, apresentando o seu bilhete de identidade; b) "TopicZ", na qual se propôs tópicos de discussão sobre a atualidade, levando os aprendentes a exprimir as suas opiniões críticas; c) "Issues", na qual cada equipa comenta alguns tópicos relacionados com o tema principal escolhido, apoiando-se em experiências pessoais e em documentos recolhidos por alunos e professores; d) "Public Overview", fase em que as diferentes equipas revelam o que aprenderam e as suas produções até ao momento, refletindo criticamente sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas das outras equipas; e) "Project Work", ou seja, o resultado "visível" do empenho ao nível da intercompreensão, sob a forma de um trabalho de projeto.

Durante a fase "Issues" do projeto, na qual decorreu a maior parte do trabalho interdisciplinar entre os professores envolvidos, o que concorreu para um maior apoio à elaboração dos projetos por parte dos alunos, foram realizadas várias sessões de trabalho interdisciplinar que passamos a descrever.

Uma destas sessões de trabalho interdisciplinar teve lugar no dia 8 de abril de 2008, na qual os professores de Inglês, Filosofia e TIC lecionaram 4 horas letivas conjuntamente, tendo orientado os alunos na delineação do seu plano de trabalho, bem como na partilha e análise de documentos sobre os diferentes tópicos atribuídos a cada equipa. Depois das duas primeiras horas de trabalho, os alunos teriam que apresentar oralmente os conhecimentos adquiridos aos diferentes grupos. Os professores contribuíram para a discussão dos trabalhos, dando dicas de forma a melhorar alguns aspetos ao nível do desempenho linguístico e análise de ideias, crítica e fundamentada.

A segunda sessão de trabalho interdisciplinar, que teve lugar no dia 22 de abril de 2008, funcionou de acordo com o modelo da anterior. Os docentes de Português e Filosofia guiaram os alunos na pesquisa relativa a artigos relacionados com as diferentes temáticas em estudo. No que diz respeito à disciplina de Português, um dos objetivos presentes no programa do Ensino

Secundário é que os alunos realizem “uma análise comparativa do tratamento do mesmo assunto em diferentes *media* e diferentes suportes”, pelo que a escolha de documentos em diferentes suportes serviu o cumprimento deste mesmo objetivo. Por sua vez, a estreita articulação com a disciplina de Filosofia permitiu a realização de debates sobre os artigos apresentados, no âmbito da subunidade “A Ação Humana e os Valores” da unidade “Temas/ Problemas do Mundo Contemporâneo”. Paralelamente, foram criados fóruns na plataforma que, estando abertos em permanência, facilitariam a participação dos diferentes alunos na negociação de saberes.

No dia 8 de maio de 2008 foi agendada uma nova sessão interdisciplinar que contou com a presença dos professores de Inglês, Português e TIC, no que se refere ao contexto português. Foi uma sessão de 90 minutos em que os alunos realizaram pesquisas, participaram nos fóruns abertos e na análise de documentos diversificados.

Na sessão de trabalho interdisciplinar que aconteceu no dia 19 de maio de 2008, cada grupo teria que apresentar oralmente algumas das curiosidades e opiniões baseadas em documentos autênticos. Esta apresentação duraria cerca de 10 minutos e culminaria num debate. Nesta sessão, vários alunos revelaram uma postura crítica, relativamente a assuntos como: a situação política da Birmânia, o problema dos *sites* pró-anorexia e a inércia dos governos, a política externa dos EUA, a polémica do aquecimento global e das touradas.

No final da fase “Issues”, no dia 27 de maio, foi realizada a última sessão interdisciplinar que serviu para ultimar os trabalhos das diferentes equipas. Nesta sessão, participaram de novo todos os professores portugueses envolvidos no projeto, que monitorizaram cada grupo de forma a verificar o trabalho entretanto produzido.

*Entre o “yes, it is abuse” e o “I don’t see that as true abuse”: a busca de entendimento sobre o abuso de animais*

Analisemos agora o trabalho desenvolvido pelos alunos de uma das equipas, *Smileys*, constituída por três alunos portugueses, quatro búlgaros, um grego e um belga, que se debruça sobre a temática “abuso de animais”. É interessante verificar que procuram denunciar o que se passa na realidade circundante, com *posts* como o presente na Figura 2.



Figura 2. *Post* sobre a temática “Animais nos circos”

A aprendente *matina* revela uma das situações mais polémicas na atualidade, denunciando-a recorrendo a um documento *PowerPoint* disponibilizado por ela na secção “Library”, em que provoca a consciência dos restantes membros da equipa através de imagens em que animais são torturados e dissecados.

Por sua vez, o utilizador *Ingo* identifica como tópico principal o “Bullfighting”, tópico este que depressa abala o estado consensual da discussão, dando-se “mouvements de places” no discurso (François, 1990), como vemos na seguinte sequência de *chat*:

“Pepi : ingo i like the pbwiki (...)

Xx\_Vicious\_xX: i don't see that as true abuse

Ingo: why????????????????????????????????????? (...)

matina: yes it is abuse (...)

Pepi : what do you mean?

Xx\_Vicious\_xX: because is part of culture

Ingo: what? just because it is part of culture it does not mean it is correct”<sup>8</sup>

Assim sendo, os aprendentes posicionam-se no discurso (Vasseur, 2001) conforme a sua opinião ou representação sobre o tópico, começando a delinear algumas das razões e procurando convencer o Outro, ao mesmo tempo que comentam o ponto de situação relativamente ao trabalho desenvolvido na *wiki*.

O membro português Xx\_Vicious\_xX acaba por discordar dos seus colegas de equipa, ao referir “I don’t see that as true abuse”. Este enunciado influencia o surgimento de pedidos de esclarecimento por parte de *Pepi* e *Ingo*. A aprendente portuguesa dá a sua opinião, indicando que os conteúdos da *wiki*, relativos a touradas, são parte da sua cultura. Assim sendo, este tópico acaba por ser o despoletador de conflito no discurso. Os aprendentes envolvem-se numa reflexão dialógica sobre esta questão, em busca de entendimento. Após a etapa de partilha de informação, descobrem inconsistências entre as opiniões, acabando por procurar compreendê-las (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997).

Quase todos os membros da equipa colaboram na edição do trabalho, contribuindo para a exposição das suas ideias, crenças e valores:

“Xx\_Vicious\_xX: ok, but what if you saw some pieces of culture yours disappearing?

Xx\_Vicious\_xX: would you find it nice?

Pepi : no

matina: it depends on that

---

<sup>8</sup> O *chat* de onde são retirados os excertos pode ser consultado no Anexo 2.

matina: I can't see your point of view  
Xx\_Vicious\_xX: in portugal there is bullfighting too  
Xx\_Vicious\_xX: not so strong as spanish  
Xx\_Vicious\_xX: but there is  
Ingo: and what?  
Ingo: :S  
Xx\_Vicious\_xX: there is a city called Barrancos  
Xx\_Vicious\_xX: is in the frontier with spain  
Xx\_Vicious\_xX: and everybody wanted to finish bullfighting there  
Xx\_Vicious\_xX: they have a special status now  
Xx\_Vicious\_xX: they have not obeyed the law  
matina: you mean they can kill bulls?  
Xx\_Vicious\_xX: i hink so  
Xx\_Vicious\_xX: let me check in wikipedia now  
matina: right  
Ingo: I will too (...)  
Ingo: [http://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese-style\\_bullfighting](http://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese-style_bullfighting)  
Xx\_Vicious\_xX: this is the city I am talking  
<http://www.flickr.com/photos/vitor107/sets/72057594109453015/>"

Depois de ter sido confrontada com diversas questões, nesta reunião, a aprendente Xx\_Vicious\_xX invoca situações de microcultura pertencentes à cultura portuguesa e revela-se uma *pronetária* bastante fiel à cultura a que pertence, tendo em atenção que acabar com a tauromaquia seria acabar com uma parte da sua cultura, questionando os seus colegas sobre como reagiriam se este facto acontecesse também com eles.

Para melhor confirmar a sua teoria, indica ainda que procurará na *Wikipedia*, recurso integrante da plataforma *2ndschoool.eu*, informação sobre Barrancos. Outros membros fazem uma busca sobre esta localidade, indicando o *site* do *Wikipedia* a que a aprendente se referia. De acordo com a pesquisa feita por Ingo, "the bull is not killed in the ring (...) The bull is usually killed, away from the audience's sight, by a professional butcher (...)."

Embora exista uma busca pelo entendimento, a discordância continua a manifestar-se no diálogo tenso que se estabelece entre os membros de equipa, através da partilha de uma ligação para uma petição que pretende acabar com a morte de touros:

“matina: I found this in the internet

<http://www.thepetitionsite.com/takeaction/565602672>

matina: sign it

Xx\_Vicious\_xX: I don't sign it because I want to respect Barrancos people  
Xx\_Vicious\_xX: but I do not agree with their methodologies

matina: so they want to have fun killing bulls... can't they just play with them?

Ingo: they are hurting them too

Ingo: can't you see that????

A discordância dos restantes membros mantém-se e aguça-se com a insistência para que todos os elementos assinem uma petição contra a existência das touradas, mesmo após as constantes investidas da aprendente portuguesa que procura esclarecer o seu posicionamento:

“Ingo: sign it

Ingo: come on

matina: ok

matina: I will

Xx\_Vicious\_xX: we have tried it too but in barrancos they have special status (...)

Xx\_Vicious\_xX: it is considered art

Xx\_Vicious\_xX: a dangerous one

matina: sacrificing animals is not art

Ingo: no it is not

Ingo: that's horrible

Xx\_Vicious\_xX: yes for me it is not but in barrancos it is

Xx\_Vicious\_xX: check this website

Xx\_Vicious\_xX:

<http://www.iht.com/articles/2007/08/08/europe/toro.php>”

A *chatante* portuguesa refere que Barrancos e as suas tradições de tauromaquia devem ser respeitadas, como qualquer outro costume, em virtude de: a) o seu estatuto especial; b) a tauromaquia ser considerada arte; c) as tradições deverem ser respeitadas; d) esta localidade estar geograficamente situada perto de Espanha. Estas razões são contrapostas pelos pontos de vista de *matina*, que considera que “sacrificing animals is not art”, e por *Ingo*, que também concorda (“that’s horrible”). Verificam-se novas coligações no discurso entre os participantes. Neste momento, *Pepi* defende os pontos de vista de *Xx\_Vicious\_xX*, indicando que:

“Pepi : vicious... I now understand why you see it as art in portugal  
Pepi : read this part: the death of the bull is the essential climax in a  
gladiatorial contest between man and beast that traces its roots to  
ancient Rome.”

Os restantes membros insistem que, apesar da matança de animais ter sido proibida, Barrancos continua a matar touros e a desobedecer à lei:

“matina: yes, in portugal killing a bull iwas outlawed in 1928.  
matina: but so why barrancos keeps on doing  
it???????????????????????????????? :{”

De forma a manifestar o seu descontentamento, os aprendentes usam recursos expressivos do teclado, como a reduplicação de pontos de interrogação (“????????????????????????????”) e o uso de *emoticones* (cf. Araújo e Sá & Melo, 2003). Após esta conversa cortante, a *chatante* portuguesa decide vincar a sua opinião, introduzindo alguma informação sobre o caso de Barrancos no *wiki* da equipa:

“Xx\_Vicious\_xX: so ingo maybe i will put this information in the  
pbwiki Xx\_Vicious\_xX: because I do not agree totally with your  
opinion (...)  
Pepi : but we are a team (...)  
Ingo: i understand now but I do not agree  
matina: yes we are a team but with different opinions

Xx\_Vicious\_xX: it makes our pbwiki richer (...)

Xx\_Vicious\_xX: I don't like animals abuse but there are limitations

Ingo: you can change it"

Neste contexto, é questionada a organização do trabalho e o próprio espírito de equipa. O questionamento sobre a continuidade da equipa acaba quando *matina* indica “yes we are a team but with different opinions”. É interessante verificar que a questão do nacionalismo acaba por vir à tona no próprio *wiki*, expressa pelas três cores da bandeira portuguesa que são usadas no texto construído primeiramente pelas aprendentes portuguesas *Xx\_Vicious\_xX* e *Xx\_Karol\_xX* (ver Figura 3). Percebemos que estas procuraram apresentar a atividade de “bullfighting” como algo sério, referindo o caso específico de Barrancos, que tem uma autorização especial para a matança de touros, apresentando ainda um vídeo do *YouTube*<sup>9</sup> que acrescenta algumas ideias aos seus pontos de vista, nomeadamente o fato da atividade de tauromaquia remontar aos tempos bíblicos.

Neste episódio, vive-se um verdadeiro ambiente democrático propício à exploração das representações socioculturais dos aprendentes (Jiménez Raya, *et al.*, 2007). No *post* em referência, a aluna portuguesa *Xx\_Vicious\_xX* revela competências de pesquisa de informação, ao apresentar a base legal que sustenta a sua tese através da publicação do *link* seguinte, recorrendo ao português: “São proibidas, salvo os casos excepcionais cujo regime se fixa nos números seguintes, as touradas, ou qualquer espetáculo, com touros de morte (...) (Lei no 19/2002)”.

Continuando no mesmo registo, a aluna partilha também um artigo retirado do jornal “Público Online” com o título “Touros de Morte em Barrancos: Argumentos da Polémica<sup>10</sup>”, trabalhado numa aula de Língua Portuguesa, na qual participaram todos os professores portugueses envolvidos no projeto. Neste artigo, são apresentados três argumentos para

---

<sup>9</sup> O vídeo pode ser acedido aqui:

[http://www.youtube.com/watch?v=xWIPqgHTw5Y&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=xWIPqgHTw5Y&feature=player_embedded).


<sup>10</sup> Disponível em <http://www.filedu.com/anunesjsameirotourosdemorteembarrancos.pdf>



que se aceite o caso de Barrancos, conforme a aluna indica: “Here you have three reasons for accepting this kind of practice”. Só a aluna portuguesa Xx\_Karol\_xX é que comenta esta publicação, indicando: “I think that killing bulls is horrible but there are some special cases where it is acceptable due to strong cultural roots!”. O silêncio do resto da equipa pode ser indício de um sentimento de discórdia não explicitado, por razões de cortesia conversacional ou procedimentos de figuração positiva.

**Barrancos**

last edited by Dimitrina Popova 1 year ago Page history



The bullfighters begin to be taught in bullfighting “schools”. There they begin to learn at the age of 6/7 years. Many of them abandon their studies to dedicate to this job. Their classes begin with teaching them the techniques of bullfighting by using a fake bull.

According to the bullfighters our country has 8 bullfighting schools: Vila Franca de Xira, Moita, Azambuja, Santarém, Golegã, Palmela, Almeirim e Coruche.

In the Portuguese bullfights, bullfighters torture bulls in rings. Thesame happens in Spain or France (South). A rider usually stabs the bull with several “banderillas”. Because of the pain the bull tries to chase him in order to defend himself.

In Barrancos, there is a summer festival held in August, in which 6 bulls and 1 cow are killed by matadores during 3 days. This bullfight is performed in a fake bullring, in which they try to kill them with a sword. These have been forbidden since 1928, until 11th of July 2002 when the Portuguese Parliament decided to legalize them again. Barrancos village protested against the fact they were not allowed to undertake the fights and got a special authorisation...

Figura 3. Excerto de *post* sobre Barrancos

Como verificámos, os aprendentes pertencentes a esta equipa envolveram-se de forma ativa na análise de artigos e documentos multimédia e expondo os seus pontos de vista devidamente fundamentados e argumentando-os. Duma forma geral, mostraram predisposição socioafetiva para interagir e gerar trocas de saberes de natureza sociocultural (Melo, 2006).

## Considerações finais

Depois de uma análise da literatura relacionada com a conversação *on-line* e a implementação de trabalhos de projeto semelhantes ao nosso, e ainda através da apresentação dos resultados do projeto *2ndschoo1.eu*, podemos verificar que há aprendentes que conseguem posicionar-se entre duas culturas, entendendo e esboçando caminhos para o entendimento, através do uso de recursos que mobilizam de forma estratégica e para conseguir atingir sentido e intercompreensão.

Assim como na comunicação real se usam saberes e recursos comunicativos de forma estratégica, também na comunicação *on-line* se recorre a estratégias interativas e expressivas, nas línguas e linguagens da interação, que têm como fim (re)construir saberes resultantes de experiências prévias. Através da cocolaboração na concepção de projetos multimédia, estes *pronetários* são capazes de sustentar os seus próprios pontos de vista e tentar convencer os outros a agir da mesma forma que agem, utilizando recriação de notícias de modo a apoiar os seus argumentos.

Gostaríamos também de salientar a o contributo de um projeto desta natureza quanto a uma reorganização mais integrada do espaço e tempo curriculares. De facto, o projeto assenta em propostas que derrubam barreiras entre as áreas disciplinares curriculares envolvidas, em constantes pesquisas autónomas desencadeadas por necessidades comunicativas, numa valorização da produção *scripto-visual-oral* e na incitação a uma atitude permanente de questionamento crítico da realidade circundante (local e global) através do debate.

Estas práticas interdisciplinares, que posicionam o aluno no centro das aprendizagens como selecionador cirúrgico duma situação-problema da sua comunidade *glocal* para debater, sentiram-se na nossa plataforma virtual, pois os aprendentes agiram autonomamente, experimentando o seu pensamento crítico, através de partilhas de opinião, questionamentos,

concordâncias e discordâncias, sempre sustentados pelos professores envolvidos.

Pensamos que este nosso estudo nos faz repensar o processo de ensino-aprendizagem, pois cremos que: a) as tecnologias não são por si só a solução para uma aprendizagem eficaz, pois a atitude na forma como são utilizadas é que poderá despoletar a descoberta de saberes efetivos e o desenvolvimento crítico dos alunos; b) faz sentido equacionar um processo de ensino-aprendizagem cujos conteúdos, estratégias e materiais sejam efetivamente negociados e coconstruídos com os alunos e entre eles; c) é relevante que os nossos alunos desenvolvam competências de aprendizagem ao longo da vida, pois a caducidade precoce dos mesmos obriga a uma permanente necessidade de formação.

### **Referências bibliográficas**

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Araújo e Sá, M., & Melo, S. (2003). Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didatas. In C. Alonso & A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos eletrónicos* (pp. 45-61). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Araújo e Sá, M., & Páscoa, T. (2002). "Entre línguas e culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar". In *Atas do Colóquio A Comunicação entre Culturas*. ADECI/Grupo Sietar, Portugal. Almada: 9 e 10 de maio de 2002 (CD-Rom).
- Bahktin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. *The Modern Language Journal*, 93, 79–90.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Costa, F. (2007). O digital e o currículo. Onde está o elo mais fraco?. Comunicação apresentada na *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*.

- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa da Educação*, 13, 141-167.
- Downes, S. (2007). *Learning networks and connective knowledge*. Obtido em <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.
- Dwight, J., & Garrison, J. (2003). A manifesto for instructional technology: hyperpedagogy. *Teachers College Record*, 105(5), 699-728.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- François, F. (1990). *La communication inégale*. Genève: Delachaux et Niestlé.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. Londres: Routledge Falmer.
- Gonzalez, C. (2004). *The role of blended learning in the world of technology*. Obtido em <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Interaction analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *Atas do 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Holanda.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kellner, D. (2004). Technological transformation, multiple literacies, and the revisioning of education. *E-learning*, 1(1), 9-37.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origins, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67.
- Mattedi, M., & Theis, M. (2002). Cruzando fronteiras: conhecimento e interdisciplinaridade na pesquisa em desenvolvimento regional. *Redes*, 7(2).
- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1), 25-45.

- Melo, S. (2004). A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em línguas românicas. O caso do PLE. Obtido em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/02/01.html>.
- Nevin, A., & Cardelle-Elawar, M. (2003). Dialogic retrospection as a metacognitive research tool. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 1-14.
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: a new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12.3.
- Ravenscroft, A., Wegerif, R., & Hartley, J. (2007). Reclaiming thinking: dialectic, dialogic and learning in the digital age, *Special Issue of British Journal of Educational Psychology (BJEP): Psychological Insights into the Use of New Technologies in Education*, 11(5), 39-57.
- Rosnay, J. (2006). *La révolte du pronétariat: des mass média aux média des masses*. Obtido em <http://www.pronetariat.com/livre/>.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Obtido em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stephenson, K. (1998). What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole. *Internal Communication Focus*, 36.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas na época transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasseur, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 133-148). Paris: Didier.
- Williams, R., Karausou, R., & Gumtau, S. (2011). *Affordances for learning and research (Final Project report for the Higher Education Academy)*. Obtido em <http://learning-affordances.wikispaces.com/Project+Report>.

## Anexo 1 - Intervenientes no projeto

País	Escola	Professores	Tipo de ensino	Nº de alunos	Faixa etária dos alunos
Bélgica	PTS Maasmechelen	Robert Conings (professor de TIC) Anne Marie (professora de Inglês)	Ensino Secundário Técnico/ 3º ano (até seis anos)	8 alunos	15 - 17 anos
Bulgária	FL School Prof. Dr. Assen Zlatarov	Margarita Ivanova (professora de História) Daniela Dimitrova (Professora de Ciências)	Ensino Secundário especializado em línguas/ 2º ano (até 4 anos)	30 alunos	16 - 17 anos
Grécia	ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΗΤΡΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ	Georgia Karakoula (professora de TIC) Maria Louloudi (professora de Inglês) Theodora Ziara (professora de Religião)	Liceu tecnológico/ 1º ano (até 3 anos)	24 alunos	14 - 16 anos
Poland	Zespół Szkół Ekonomicznych	Halina Urban (professora de Economia)	Ensino Secundário especializado em economia / 1º ano (até 3 anos)	18 alunos	16 - 17 anos
Portugal	ESA de Soares dos Reis	Mário Cruz (coordenador) Ana Guimarães (professora de Inglês) Ana Landelout (professora de Português) Cristina Landeiro (professora de TIC) Fernando Leal (professor de Filosofia)	Ensino artístico/ 10º ano	31 alunos	16 - 17 anos
Suécia	Media Gymnasiet	Kajetan Rodak (professor de Inglês)	Ensino Secundário especializado no multimédia/ 1º ano	16 alunos	16 - 18 anos
	TOTAL	14 docentes	TOTAL	127 alunos	

## Anexo 2 - Chat entre elementos da equipa *Smileys*

Pepi : hi  
Xx\_Vicious\_xX: ola!  
matina: hi  
Ingo: hi girls  
Ingo: pepi ypu could come!  
Xx\_Vicious\_xX: i lkike your foto Ingo: whose?  
Ingo: mine?  
Xx\_Vicious\_xX: yes  
Xx\_Vicious\_xX: you look relaxed  
Xx\_Vicious\_xX: :  
Xx\_Vicious\_xX: :D  
Ingo: ok  
Ingo: thank you  
Ingo: gracias  
Ingo: or orrbigado  
Xx\_Vicious\_xX: obrigado  
Pepi : ingo i like the pbwiki  
Xx\_Vicious\_xX: me too but we must be careful about the topic  
Xx\_Vicious\_xX: i don't see that as true abuse  
Ingo: why?????????????????????????????????????  
Ingo: why?????????????????????????????????????  
Ingo: WHY?  
matina: yes it is abuse  
Xx\_Vicious\_xX: not true one  
Pepi : what do you mean?  
Xx\_Vicious\_xX: because is part of culture  
Ingo: what? just because it is part of cu ture it does not mean it is correct  
Xx\_Vicious\_xX: ok, but what if you saw some pieces of culture yours disappearing?  
Xx\_Vicious\_xX: would you find it nice?  
Pepi : no  
matina: it depends o n that  
matina: I can't see your point of view  
Xx\_Vicious\_xX: in portugal there is bullfighting too  
Xx\_Vicious\_xX: not so strong as spanish  
Xx\_Vicious\_xX: but there is  
Ingo: and what?  
Ingo: :S  
Xx\_Vicious\_xX: there is a city called Barrancos

Xx\_Vicious\_xX: is in the frontier with spain  
Xx\_Vicious\_xX: and everybody wanted to finish bullfighting there  
Xx\_Vicious\_xX: they have a special status now  
Xx\_Vicious\_xX: they have not obeyed the law  
matina: you mean they can kill bulls?  
Xx\_Vicious\_xX: i hink so  
Xx\_Vicious\_xX: let me check in wikipedia now  
matina: right  
Ingo: I will tooo  
Ingo: are you crazy vicios?  
Ingo: [http://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese-style\\_bullfighting](http://en.wikipedia.org/wiki/Portuguese-style_bullfighting)  
Xx\_Vicious\_xX: this is the city I am talking  
<http://www.flickr.com/photos/vitor107/sets/72057594109453015/>  
Ingo: ok  
matina: I found this in the internet  
<http://www.thepetitionsite.com/takeaction/565602672> matina: sign it  
Xx\_Vicious\_xX: I don't sign it because I want to respect Barrancos people  
Xx\_Vicious\_xX: but I do not agree with their methodologies  
matina: so they want to have fun killing bulls... can't they just play with them?  
Ingo: they are hurting them too  
Ingo: can't you see that????  
Ingo: are you crazy????  
Ingo: please!!!  
Pepi : ok  
Pepi : I see hjer point  
Ingo: sign it  
Ingo: come on  
matina: ok  
matina: I will  
Xx\_Vicious\_xX: we have tried it too but in barrancos they have s peacial status  
Xx\_Vicious\_xX: as i told you  
matina: ok  
Xx\_Vicious\_xX: it is considered art  
Xx\_Vicious\_xX: a dangerous one  
matina: sacrificing animals is not art  
Ingo: no it is not  
Ingo: that's horrible  
Xx\_Vicious\_xX: yes for me it is not but in barrancos it is  
Xx\_Vicious\_xX: check this website  
Xx\_Vicious\_xX: <http://www.iht.com/articles/2007/08/08/europe/toro.php>  
Ingo: so he is breaking laws and you don't do anything???



Xx\_Vicious\_xX: His crime, for which he was fined ?100,000, or \$137,000, seems an unlikely offense for a celebrated bullfighter: He killed a bull.

Xx\_Vicious\_xX: he paid for it

Ingo: but not jail

Pepi : vicious... I now understand why you see it as art in portugal

Pepi : read this part: the death of the bull is the essential climax in a gladiatorial contest between man and beast that traces its roots to ancient Rome.

matina: yes, in portugal killing a bull iwas outlawed in 1928.

matina: but so why barrancos keeps on doing it???????????????????? :{(

Xx\_Vicious\_xX: no idea

Xx\_Vicious\_xX: maybe tradition and maybe it is closer to spain

Ingo: ok

Xx\_Vicious\_xX: so ingo maybe i will put this information in the pbwiki

Xx\_Vicious\_xX: because I do not agree totally with your opinion

Pepi : :(

Pepi : but we are a team

Ingo: ok

Ingo: i understand now but I do not agree

matina: yes we are a team but with different opinions

Xx\_Vicious\_xX: yes

Xx\_Vicious\_xX: it makes our pbwiki richer

Xx\_Vicious\_xX: I don't like animals abuse but there are limitations

Pepi : like this

Pepi : bullfighting

Ingo: ok

Ingo: you can change it

Xx\_Vicious\_xX: not changing but I will add information

Xx\_Vicious\_xX: ok?

matina: ok

Ingo: yes no problemo

Pepi : ok

Pepi : :)

Pepi : my time is over

Pepi : when can we meet again?

Ingo: I will send you a message with a new date

matina: ok

Xx\_Vicious\_xX: ok

Pepi : for me it is ok

Pepi : bye then

Ingo: adios

Xx\_Vicious\_xX: bye

matina: bye pepi



## **Apprentissage d'une ou plusieurs langues à travers l'approche intercompréhensive: un exemple d'insertion dans le supérieur**

**Yasmin Pishva**

*Université Grenoble Alpes, LIDILEM; yasmin.pishva@libero.it*

### **Résumé**

In questo nostro contributo vi proponiamo una riflessione sulla funzione dell'approccio intercomprensivo nell'insegnamento delle lingue sulla base di un'esperienza di formazione proposta da 11 anni presso l'Università di Grenoble Alpes. Dopo un breve excursus sulla definizione della nozione di intercomprensione e sulle caratteristiche dell'approccio intercomprensivo, presenteremo le specificità di questo insegnamento.

**Mots clés** : approche intercompréhensive; insertion curriculaire; notion d'intercompréhension

### **Introduction**

L'intégration de la didactique plurilingue (Beacco & Byram, 2007, p. 88) et, en particulier, de l'approche intercompréhensive dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues à l'heure actuelle reste un point assez sensible. D'une part, les modalités d'intégration de cette approche intercompréhensive sont très diverses car elles varient en fonction du public cible, des objectifs, de l'activité proposée et non pas de moindre de l'expérience de l'enseignant. Certes, cette hétérogénéité d'expériences ne facilite pas une compréhension immédiate des atouts, des enjeux et du potentiel de cette approche de la part d'enseignants, de formateurs ou de décideurs novices dans ce domaine, qui sont les acteurs et les éventuels promoteurs de son intégration. D'autre part, malheureusement,

l'organisation actuelle des enseignements des langues en France ne permet pas l'intégration de cette approche et encore moins son insertion dans le contexte scolaire ; de même, la formation des enseignants ne prépare pas les futurs enseignants à avoir recours à ces pratiques plurilingues. Depuis quelques années différentes pistes d'intégration sont explorés (Carrasco, Chavagne & Le Besnerais, 2010; Araújo e Sá, 2015) afin de répertorier/recenser les expériences d'expérimentation de l'approche intercompréhensive pour ainsi donner visibilité à ces actions et promouvoir l'intégration de cette démarche intercompréhensive.

Notre contribution s'insère dans cette optique de recherche-action. En effet, notre expérience de 11 ans dans la conduite d'une formation en langue basée sur l'approche intercompréhensive à l'université Grenoble Alpes, nous a amenée à mieux cerner l'importance de l'approche d'intercompréhension et à en étudier les enjeux à partir d'analyses d'expériences du terrain (Carrasco Perea & Pishva, 2007a, 2007b ; Carrasco Perea & Pishva, 2009).

Dans cette contribution, nous présenterons les spécificités de cette formation qui ont évolué dans le temps en fonction du profil langagier des apprenants. Nous présenterons donc les contenus, les modalités de guidage et les objectifs d'apprentissage.

### **L'intercompréhension: une notion polymorphe**

Dans ces deux premières sections nous proposons une réflexion sur la notion d'intercompréhension et sur l'approche intercompréhensive, notions auxquelles nous ferons référence par la suite dans ce texte pour la description de notre formation.

### *La notion d'intercompréhension et approche intercompréhensive*

L'intercompréhension (désormais IC) est une notion définie «à la croisée des chemins» (Degache & Melo-Pfeifer, 2008, p. 9), par rapport aux multiples contextes d'application et aux recherches effectuées sur cette notion et qui ont contribué à modifier et à affiner ce concept. L'IC est une pratique de communication sociale que l'individu expérimente au cours de sa vie grâce aux contacts divers qu'il peut avoir avec des langues inconnues. En effet, dans le CECR, l'IC est décrite comme une des quatre pratiques plurilingues:

*«des partenaires peuvent passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un ou de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue à priori 'inconnue'» (CECR, 2001, p. 11).*

Il s'agit d'une interaction plurilingue dans laquelle chacun des locuteurs s'exprime dans sa langue de référence et fait l'effort de comprendre celle de l'autre. Cette définition a évolué dans le temps.

Aujourd'hui l'IC est considérée un mode de communication où chacun parle sa ou ses langue(s) de référence et essaye de comprendre celle(s) de l'autre. Dans cette acception, les langues sont mentionnées au pluriel pour souligner qu'il ne s'agit pas de reproduire une vision bilingue de la communication qui s'appuie sur un rapport binaire des langues. En effet, comme le fait remarquer Degache (2009), en tant que pratique plurilingue, l'IC devrait impliquer une variété de codes auxquels les interlocuteurs ont recours pour se comprendre.

Les différentes recherches en sociolinguistique et en didactique de langues se sont intéressées à cette manière de communiquer. De ces études, il ressort que l'IC apparaît comme une habileté humaine appartenant à tout individu et faisant partie d'une compétence plus globale, de caractère plurilingue et interculturel. Ces recherches se sont orientées sur deux

acceptions de cette habileté humaine qui mettent l'accent sur les composantes de compréhension et d'interaction. D'après ces études, l'IC est identifiée d'une part, comme « *la capacité de comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue* » (Carrasco Perea, 2010, p. 7) en se basant, notamment, sur l'exploitation de ressemblances entre langues sources et cibles et sur l'utilisation du bagage de connaissances préalable de l'apprenant. D'autre part, elle est définie comme la *capacité d'interagir* en utilisant les langues de son propre répertoire langagier tout en faisant l'effort de comprendre celles de l'autre. Cette dernière description trouve une variante dans la définition: « *comprendre les langues des autres et se faire comprendre* » (Degache, 2009, p. 84-85) qui met en avant l'action de comprendre et ensuite celle de se faire comprendre. Cette deuxième acception ne fait ni référence aux langues ou codes utilisés, ni à la parenté des langues en contact; en revanche, elle fait allusion à une capacité générale à interagir en laissant imaginer que cette habileté peut mobiliser des composantes plurielles langagières et paralinguistiques, comme par exemple, l'analyse de la situation de communication ou l'observation des éléments paralinguistiques - mimique, geste, mime -, caractéristiques de compétences et de pratiques plurielles (CERC, 2001). En outre, cette définition souligne que dans ce type d'interaction, il ne suffit pas de comprendre la ou les langues de l'autre mais il est également nécessaire de rendre son message compréhensible à l'interlocuteur. De même, comme le souligne l'étude d'Araújo e Sá et de Melo-Pfeifer (2009, p. 121), il est important de reconnaître la dimension interculturelle de l'IC comme « *un de ses constituants inaliénables* » d'une interaction qui est exolingue, contextualisée et sollicitant aussi la sphère interpersonnelle.

Pour ce qui est de l'approche intercompréhensive, la didactique des langues s'est intéressée à l'IC et à ces deux définitions concernant les compétences de compréhension et d'interaction intercompréhensives que nous avons décrites précédemment, afin de réorienter l'apprentissage de langues et d'élaborer une approche innovante fondée sur une méthodologie originale. En tant qu'habileté, l'IC peut être un objectif d'apprentissage. La notion d'IC

sera en effet développée par Dabène (1995), Blanche-Benveniste et Valli, (1997) qui l'ont appliquée à la didactique des langues parentes. Elles ont dirigé deux des premiers projets d'application de l'IC, respectivement: les CD-Rom « Galatea » et la méthode « EuroRom4 - Apprentissage simultané de quatre langues romanes ».

L'approche d'IC qui s'est développée grâce à des expériences empiriques possède des caractéristiques spécifiques que nous proposons ci-dessous:

1. La mise à profit de la parenté des langues cibles car la méthodologie intercompréhensive exploite la proximité linguistique des langues visées en tant que systèmes linguistiques apparentés. Cette proximité facilite la compréhension du fonctionnement de ces langues et le développement plus rapide chez l'apprenant des compétences (de compréhension, de production et transversales) que nous traiterons ici de suite.
2. Le recours et le développement des compétences transversales et variées intra/inter linguistiques et des stratégies comme le transfert et l'inférence.
3. Le développement dissocié des habiletés en langues car l'apprenant à travers cette méthode peut accéder à une langue par compétence (notamment la compréhension avant la production).
4. L'accès rapide à la compréhension de textes écrits ou oraux dans une ou plusieurs langues que les apprenants ne connaissent pas, grâce au recours à des stratégies interlinguistiques.
5. L'accès rapide à l'acte de communication car l'apprenant peut apprendre très vite à interagir avec une autre personne sans avoir de connaissances approfondies ou même aucune connaissance de la langue utilisée par l'autre.
6. La valorisation et l'exploitation du bagage de connaissances préalables de l'apprenant. En effet, le travail de réflexion vise les

langues cibles mais aussi les langues déjà connues par l'apprenant. L'élève est amené à mobiliser ses savoirs et ses expériences préalables du moins ceux qui lui permettront d'accéder à la langue ou les langues cibles. Cette approche engendre un apprentissage répercuté (Carrasco Perea & Pishva, 2007b) car elle détermine un renforcement des compétences dans la/les première(s) langue(s) de référence notamment à travers des activités réflexives axées sur le fonctionnement des langues ou sur les correspondances entre ce(s) langue(s) première(s) et la/les langue(s) cible(s).

En conclusion, l'approche intercompréhensive s'oppose à une vision étanche de systèmes linguistiques et favorise une intégration de l'enseignement des langues tertiaires (Hufeisen & Neuner, 2005) et de la/les langue(s) de référence de l'apprenant. Cette approche, qui représente une des déclinaisons de la didactique du plurilinguisme, favorise la construction de compétences plurielles car elle amène l'apprenant à mobiliser des composantes variées (métalinguistiques, métacognitives) ainsi que plusieurs systèmes linguistiques, et ceci selon deux types d'exposition aux langues: une exposition simultanée (l'apprenant est exposé à plusieurs langues cibles) que nous retrouvons dans des outils comme *Itinéraires Romains*; et une exposition consécutive (l'apprenant est confronté à une langue cible à partir de sa ou ses langue(s) de référence) comme dans les CD-Rom de *Galatea*.

## **Description de la formation**

### *Contexte d'intégration*

Le cours *Intercompréhension en langues romanes* a été mis en place en 2005 au département LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'Université Grenoble Alpes en France comme cours optionnel interuniversitaire de langues. Nous avons participé comme co-conceptrice du contenu et des modalités d'enseignement-apprentissage de ce dispositif de formation (Carrasco Perea, Degache & Pishva, 2008). Il s'agit



d'une formation multimédia hybride (proposant, alternativement un guidage en présentiel et à distance) axée sur l'intercompréhension en langues romanes et supportée par deux plate-formes telles que *Esprit* et *Galanet*. L'objectif de cette formation est d'initier les apprenants aux langues romanes peu ou pas connues à travers la mise à profit de la parenté linguistique et de leurs connaissances préalables, en visant en particulier la capacité à comprendre à l'écrit et à participer à une interaction écrite dans un contexte plurilingue. Ce cours demande un niveau de maîtrise égal à B1 dans une deuxième langue romane (italien ou espagnol).

Dès 2010 jusqu' en 2014 cette unité d'étude a été insérée comme ***Ateliers d'intercompréhension en langues romanes au premier semestre*** du master en Sciences du langage, spécialité Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia (DILIPEM - Université Grenoble Alpes).

Aujourd'hui, le LANSAD, en partenariat avec l'Université de Grenoble Alpes et les services des relations internationales des établissements, propose cette formation à tous les étudiants qui veulent partir **à l'étranger pour étudier, faire un stage ou travailler, en particulier** aux étudiants en préparation de séjours de mobilité<sup>1</sup> vers le Brésil (comme module complémentaire de 24h) pour l'apprentissage du portugais.

#### *Public: profil des apprenants*

Les premières années (2004-2010), le public était constitué d'apprenants français qui avaient l'italien et l'espagnol comme langue étrangère ou seconde car, comme nous le rappelons, le cours demandait un niveau de maîtrise égal à B1 dans une de ces deux langues (italien ou espagnol). Au fil du temps, le profil langagier type des apprenants a changé et ceci car ce cours a été proposé à des étudiants qui préparent un séjour à l'étranger. Les inscrits par conséquence présentent un profil assez varié. Il s'agit d'une

---

<sup>1</sup> Ces étudiants en mobilité bénéficient aussi de 24h de cours présentiel de portugais et de 8 ateliers de conversation à fin de maîtriser les bases de la langue portugaise.

part, d'un public francophone qui connaît au moins deux langues romanes, une à un niveau B1/B2 et l'autre à un niveau moins élevé, notamment A2. Et, d'autre part, d'apprenants romanophones (hispanophones, italophones, lusophones) pour lesquels le français est la deuxième langue de référence. Cette nouvelle configuration nous a conduite à réfléchir à de nouveaux contenus plus adaptés à notre public cible notamment, l'apprentissage d'une seule langue (prioritairement le portugais et l'italien) à travers l'approche intercompréhensive; contenus qui seront présentés dans la section de cet article consacrée au scénario de la formation.

### *Pratique de l'IC: les langues utilisées en classe*

Pour ce qui est des langues utilisées dans ce cours, nous avons décidé d'exploiter la richesse des langues présentes en classe. Nous établissons un contrat didactique selon lequel les étudiants qui le souhaitent peuvent s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans leur(s) deuxième(s) langue(s) de référence, à condition d'avoir un niveau B1. Ils peuvent ainsi s'entraîner à la compréhension des autres langues romanes présentes dans le groupe-classe et pratiquer une communication intercompréhensive. L'enseignant s'exprime en italien à l'écrit comme à l'oral. Le recours aux deuxièmes langues de référence s'effectue à l'occasion de toute situation de production, quand notamment les apprenants interagissent en classe ou à distance avec l'enseignant et entre eux. Voici quelques exemples de situations lors desquelles les apprenants peuvent pratiquer une interaction intercompréhensive:

- en classe répondre à une question ou faire un retour sur une activité réalisée individuellement,
- effectuer une tâche collaborative qui oblige les apprenants à communiquer entre eux,
- participer aux débats sur les forums de deux plate-formes Esprit et Galanet.

De même, lors de l'examen de fin semestre, s'ils le souhaitent, les apprenants peuvent utiliser leur deuxième langue comme langue véhiculaire.

Il nous semble important de préciser que les premières langues de référence présentes dans le groupe classe sont aussi mobilisées lors des activités initiales de sensibilisation envers les langues peu connues. L'enseignant, devant la difficulté de compréhension des apprenants novices dans les langues mobilisées, sollicite éventuellement en classe les étudiants 'natifs' ou 'experts' de ces langues pour apporter des explications supplémentaires (lexicales, grammaticales, sur les variations diatopiques ou diaphasiques).

### *Ressources*

Les modalités de travail sont très variées car les activités s'effectuent à partir de deux plate-formes Esprit et Galanet:

- **Esprit** est un espace de travail en autonomie. Il s'agit d'une plate-forme de formation à distance qui permet aux étudiants de réaliser des activités d'apprentissage au premier et deuxième semestre, seuls ou en petits groupes, sous la supervision de l'enseignant en ligne (<http://flodi.grenet.fr/esprit>).
- **Galanet** est une plate-forme de formation à l'intercompréhension des langues romanes ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) utilisée au deuxième semestre. Le contenu et l'organisation de ces sessions seront présentés plus bas dans ce texte<sup>2</sup>.

De même, notre formation se base sur d'autres ressources et outils notamment:

---

<sup>2</sup> A partir de 2016, les sessions basées sur une interaction intercompréhensive à distance type Galanet seront proposées sur la plate-forme Miriadi ([www.miriadi.net](http://www.miriadi.net)). Nous mettrons en place la première session Miriadi en janvier 2016.

- des ressources pédagogiques en ligne issues de la *Banque de Matériaux didactiques* du Carap, *Itinéraires romans* et *Eurom5*,
- les *modules d'autoformation de la plate-forme Galanet* accessibles à partir de « Salle de ressources » et de l'« Espace d'autoformation »,
- des activités conçues *ad hoc*.

Pour conclure cette section, nous décrirons le scénario de la session de formation Galanet. La plate-forme de formation à distance Galanet est un espace virtuel d'apprentissage et elle a été réalisée dans le cadre d'un projet européen Socrates Lingua (2001-2004). Cette plate-forme a proposé jusqu'en 2015 des sessions de formation permettant aux locuteurs de différentes langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, occitan, portugais et romain) de communiquer en intercompréhension autour d'un projet commun : la réalisation d'un dossier de presse plurilingue publié sur la page d'accueil de la plate-forme. Les participants pouvaient communiquer en utilisant leur(s) langue(s) de référence tout en développant la capacité à comprendre les langues des autres.

Les sessions de formation Galanet se basent sur un scénario chronologique, articulé en 4 phases. Ces phases sont organisées autour de tâches de plus en plus complexes selon une pédagogie de projet. Voici la liste des tâches principales par phases:

- première phase: se présenter, prendre contact avec les autres et choisir un thème commun;
- deuxième phase: trouver des sous-thèmes reliés au thème principal qui a été choisi par les participants;
- troisième phase: rassembler de la documentation sur ce thème et en discuter sur les espaces forums de la plate-forme;
- quatrième phase: réaliser et publier le dossier de presse. Ce travail final implique la rédaction de rubriques thématiques et la

présentation de documents (photos, textes, vidéos) liés à ce thème principal.

Les participants sont repartis en équipes localisées en principe dans une université ou centre de formation distant et sont encadrés par un enseignant-tuteur, un coordinateur et un responsable de session. Lors de la phase de réalisation du dossier de presse les participants se répartissent dans de nouvelles équipes qui se constituent autour d'une rubrique thématique du dossier de presse. Ces nouveaux groupes sont souvent plurilingues car ils sont constitués de participants venant d'équipes différentes. Ils travaillent à distance pour rédiger leur rubrique à travers les outils de communication de la plate-forme comme le chat, forum, courriel électronique. A partir de janvier 2016 ce scénario est proposé sur le site MIRIADI (voir note 25).

#### *Modalités de guidage: télécollaboration en présentiel et à distance*

Comme nous l'avons précisé précédemment dans ce texte, notre formation prévoit la combinaison des séances présentiels (en classe) avec une partie distantielle (travail réalisé sur les plate-formes Esprit et Galanet).

Au premier semestre, le travail à distance est souvent indépendant du travail réalisé en classe car en effet, les consignes, le suivi et la correction concernant ces activités à distance se font à partir de la plate-forme Esprit et leur contenu diffère des activités de classe. Nous proposons dans les annexes un exemple de ce type d'activité accessible sur la plateforme Esprit et qui se base sur un module du CD-Rom Galatea (« *Travail sur le portugais à partir de CD-Rom Galatea Portugais Unité 2 "Verso e reverso"* ») (Pishva, 2015).

Or, au deuxième semestre les activités réalisées en autonomie sur Esprit et sur Galanet sont presque complètement intégrées aux tâches réalisées en présentiel car ces activités prévoient la combinaison des séances présentiels avec une partie distantielle et vice-versa. Notamment,

pendant la première phase de la session Galanet, nos apprenants doivent rédiger leur profil en tant que « formés » et prendre contact avec les autres équipes participant à la session Galanet. Nous demandons à nos apprenants, lors de la deuxième séance en présentiel de présenter un des membres d'une équipe de Galanet. Eventuellement, ils peuvent solliciter par mail ou par chat la personne dont ils veulent présenter le profil.

Un autre exemple d'activité qui intègre les deux modalités de travail concerne toujours la première phase de la session Galanet. Lors de cette phase, les formés doivent participer aux débats sur les forums et proposer des sujets de discussion. Ce travail est accompagné en présentiel par l'enseignant qui notamment sollicite des discussions en classe pour aider les apprenants à trouver des sujets qui peuvent se prêter à des discussions interculturelles. Pendant les jours suivants, les étudiants soumettent les sujets choisis sur la plate-forme et participent aux débats. Lors des séances successives en présentiel, les étudiants devront faire un compte rendu des forums auxquels ils ont participé.

De même, l'articulation de deux modes de travail, présentiel et distantiel, détermine presque une contamination de ces modalités. Au deuxième semestre, notamment, les apprenants réalisent des télécollaborations inter-équipes pendant les séances présentiels. En effet, en étant en classe, nos étudiants communiquent à distance avec les équipes qui participent comme eux à la session Galanet, à l'aide d'outils de communication synchrone présents sur la plate-forme Galanet comme le chat. Il faut préciser que cette télécollaboration qui rassemble le groupe classe en présentiel s'effectue autour de tâches spécifiques comme le choix du thème du dossier de presse ou bien le bilan sur l'avancement du travail de rédaction. De même, le choix de réunir le groupe classe lors des chats répond à l'éventualité de venir en aide en présentiel aux apprenants qui rencontreraient des difficultés de compréhension des messages écrits plurilingues de cette communication synchrone.

### *Objectifs et démarche pédagogique*

L'objectif de cette unité d'étude est de faire découvrir aux apprenants les langues romanes peu ou pas connues à travers la mise à profit de la parenté linguistique et de leurs connaissances préalables. De même, il s'agit d'amener les étudiants à se familiariser avec la notion de profil plurilingue et à appliquer cette compétence comme une habileté concrète à commencer par les différentes activités qui leurs sont proposées lors du cours. Aujourd'hui, ces objectifs restent valables, cependant, comme nous l'avons précisé plus haut, le nouveau profil des apprenants et l'intégration de ce cours dans l'offre des langues visant un public spécifique, nous a conduites à définir des objectifs plus adaptés. Nous nous sommes penchée davantage sur la perspective d'enseigner une (ou plusieurs) langue(s) inconnue(s) à travers l'approche intercompréhensive et, en particulier, nous nous sommes intéressée au développement des compétences transversales et des habiletés linguistico-communicatives comme la compétence de compréhension et d'interaction écrite plurilingue.

Or, nous partons du principe que même si ce public possède dans son profil un nombre élevé de langues, et que pour cela il peut être défini un public d'apprenants avertis, ces étudiants n'ont probablement pas pratiqué l'IC comme mode de communication, au moins de manière volontaire. De même, ils n'ont vraisemblablement jamais reçu un enseignement de langues *via* l'approche intercompréhensive. C'est pour ces raisons que nous proposons, comme dans le programme des premières années de cette formation, des séquences de sensibilisation à cette démarche qui prévoient, comme nous le verrons par la suite dans ce texte, un travail sur les représentations concernant le profil langagier et l'apprentissage d'une langue, les stratégies d'apprentissage et plus particulièrement, les stratégies de lecture et d'interaction. Par contre, par rapport au programme des années précédentes, nous avons conçu des séquences visant à entraîner les apprenants à l'apprentissage d'une langue romane à travers l'approche intercompréhensive (cf. *Scénario*). Jusqu'à présent la majorité

des activités ont été conçues pour le portugais et l'italien car ce sont les langues les moins connues par les étudiants. Nous nous sommes basées sur le matériel existant et sur des activités conçues *ad hoc*.

Nous proposons ci-après un exemple de démarche à partir d'une activité de compréhension d'un texte écrit dans une langue « peu connue ». L'apprenant lit le texte écrit dans la langue cible; en cas de difficultés de compréhension, il peut bénéficier d'aides mises à dispositions par l'enseignant comme par exemple: la comparaison avec des textes écrits dans des langues plus familières à l'apprenant, des tableaux comparatifs quadrilingues (sur des points grammaticaux, sur le lexique, etc.) qui illustrent le fonctionnement de la langue à la lumière des ressemblances ou différences avec les langues de la même famille, ou encore la lecture à voix haute ou éventuellement, l'expert de la langue présent dans la classe. De même, la langue cible peut être mobilisée dans la production car, si l'apprenant a le niveau requis, il peut par exemple restituer le contenu du texte lu dans la langue cible. Cette démarche d'apprentissage respecte la description du profil plurilingue contenu dans le CECR (CECR, 2001, p.11) selon laquelle les compétences ne stagnent pas dans des compartiments séparés mais « *elles sont en corrélation et interagissent* » (*ibid.*) et sont mobilisées par l'apprenant-usager dans toute situation d'apprentissage. De même, cette approche d'IC intègre toutes les langues présentes dans l'espace classe. Dans cette démarche plurielle, les langues sont non seulement langues cibles mais aussi langues de travail, langues de communication et langues qui favorisent et accompagnent la construction de compétences transversales et linguistico-communicatives.

### *Scénario*

Aujourd'hui le scénario de cette formation s'articule autour de six séquences principales, réparties sur deux semestres, telles que:



### Premier semestre

- Conscientisation du profil préalable de l'apprenant.
- Prise de contact avec des langues romanes peu ou pas connues.
- Développement des compétences linguistico-communicatives dans plusieurs langues cibles et des éléments culturels que ces langues véhiculent.
- Développement des compétences linguistico-communicatives dans une langue cible et des éléments culturels que cette langue véhicule<sup>3</sup>.

### Deuxième semestre

- Pratique de l'interaction intercompréhensive plurilingue.
- Approfondissement des compétences linguistico-communicatives dans une ou plusieurs langues cibles et des éléments culturels que ces langues véhiculent.

Nous présenterons plus en détail notre formation dans la section suivante.

### *Syllabus de la formation par semestre*

Premièrement, nous présenterons dans les deux tableaux ci-dessous les principaux objectifs par semestre et par séquence ainsi que les ressources pédagogiques que nous avons utilisées. Sans prétendre être exhaustive, nous détaillerons les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés dans chaque séquence et pour le faire, nous nous baserons sur les référentiels en didactique de langues tels que le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) (Candelier et al., 2012) et le *Référentiel de compétences*

---

<sup>3</sup> Les activités proposées lors de ces premières séquences visent également et au même temps le développement de compétences métacognitives et métalinguistiques.

*de communication plurilingue en intercompréhension* - REFIC<sup>4</sup> (De Carlo, 2015). Nous précisons que les quatre domaines auxquels nous faisons référence dans les tableaux ci-dessous et autour desquels nous avons organisé les savoirs, savoir-faire et savoir-être, correspondent aux domaines de compétences indiqués dans le REFIC (*ibid.*), à voir:

- [Le sujet plurilingue et l'apprentissage](#)
- [Les langues et les cultures](#)
- [La compréhension de l'écrit](#)
- [La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel](#)
- [L'interaction plurilingue et interculturelle](#)

### Premier semestre

L'objectif du premier semestre est d'initier les apprenants à la démarche intercompréhensive et à la mobilisation de leur compétence plurilingue pour favoriser l'apprentissage de(s) /la langue(s) moins connue(s).

### Deuxième semestre

L'objectif du deuxième semestre est d'amener les apprenants d'une part, à appliquer les connaissances, les stratégies, les compétences interlinguistiques et transversales dans des situations de compréhension ou d'interaction plurilingues et, d'autre part, à approfondir la connaissance d'une ou plusieurs langues cibles.

---

<sup>4</sup> Le REFIC a été conçu dans le cadre du projet européen MIRIADI - consultable sur le site Miriadi [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net)

Tableau 1. Scénario premier semestre

Séquence	Objectifs	Savoirs, savoir-faire, savoir-être pluriels concernant 4 domaines <sup>5</sup>	Ressources
<b>Conscientisation du profil préalable de l'apprenant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conscientisation et mise à profit du bagage de compétences préalables (compétences linguistico-communicatives, compétence plurilingue et pluriculturelle, stratégies d'apprentissage)</li> <li>- Réflexion sur son style d'apprentissage</li> </ul>	<p><b>Le sujet plurilingue et l'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Valoriser son profil langagier. Répertorier les langues que l'on utilise et déterminer les différents contextes de communication dans lesquels on en fait usage, pour prendre conscience de la dimension plurilingue et pluriculturelle de son profil» (REFIC 1.1.1.)</li> <li>- «Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures» (CARAP S7.3)</li> </ul>	<i>Matériel conçu ad hoc</i>
<b>Prise de contact avec les langues romanes peu ou pas connues</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initiation à la compréhension écrite et orale des langues romanes moins connues</li> <li>- Réflexion sur son style de lecteur</li> </ul>	<p><b>Le sujet plurilingue et l'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage (REFIC 1.3.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EuroComRom</li> <li>- Itinéraires romans</li> <li>- E&amp;I</li> <li>- Galatea CD-Rom</li> </ul>

<sup>5</sup> Cette catégorisation prend appui sur les domaines indiqués dans le REFIC.

<p>- « <i>S’ouvrir à la diversité linguistique et culturelle</i> » (REFIC 1.3.1)</p> <p>Les langues et les cultures</p> <p>- « <i>Savoir qu’il existe entre les langues (les variétés linguistiques) des ressemblances et des différences</i> (CARAP K6)</p>			
<p><b>Développement des compétences linguistico-communicatives dans plusieurs langues et des éléments culturels que ces langues véhiculent</b></p>	<p>- Acquisition de compétences de compréhension écrite plurilingue en langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, roumain)</p>	La compréhension de l'oral	- <i>EuroComRom</i>
		- « <i>Savoir mobiliser des stratégies d’intercompréhension à l’oral</i> » (REFIC 4.3.)	- <i>Itinéraires romans</i>  - <i>CD-Rom Galatea</i>
		La compréhension de l'écrit	- <i>InterRom</i>
		- « <i>Savoir mobiliser des stratégies d’intercompréhension à l’écrit</i> » (REFIC, 3.2.)	
		<p>Les langues et les cultures</p>	

		<p>- « <i>Savoir comparer les phénomènes linguistiques ou culturels de langues ou cultures différentes (ou: Savoir percevoir ou établir la proximité et la distance, linguistiques ou culturelles)</i> » (CARAP, S3)</p> <p>- « <i>Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes</i> » (CARAP, S3.7)</p> <p>- « <i>Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers</i> » (CARAP S7.5).</p>	
<p><b>Développement des compétences linguistico-communicatives dans une langue et des éléments culturels que cette langue véhicule</b></p>	<p>- Acquisition de compétence dans une langue cible en exploitant les correspondances avec les langues connues</p> <p>- Réflexion sur les connaissances et l'utilisation de la/les langue(s) de référence</p>	<p><b>Le sujet plurilingue et l'apprentissage</b></p> <p>- « <i>Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue</i> » (CARAP, S5)</p>	<p>- <i>Matériels conçu ad hoc</i></p> <p>- <i>CD-Rom Galatea</i></p> <p>- <i>EuRom5</i></p> <p>- <i>InterRom</i></p>

- Travail sur les variantes de la/  
les langue(s) de référence

Les langues et les cultures

- « *Savoir identifier des « bases de transfert » (c.-à.-d. des éléments d'une langue qui permettent un transfert de connaissances entre langues (inter-langues) ou à l'intérieur d'une langue (intra-langue)) »* (CARAP, S 5.2)

---

Tableau 2: scénario deuxième semestre

Séquence	Objectifs	Savoirs, savoir-faire, savoir-être pluriels concernant 4 domaines	Ressources
<b>Acquisition et pratique de compétences d'interaction écrite en langues romanes (portugais, espagnol, français, italien, roumain)</b>	Apprendre à participer à des interactions écrites plurilingues	<p>L'interaction plurilingue et interculturelle</p> <p>- «<i>Savoir comprendre les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour coopérer</i>» (REFIC, 5.1.2.)</p> <p>- «<i>Comprendre quel est l'objectif global de l'échange, la nature et la finalité de la tâche à prendre en charge repérer d'éventuelles incompréhensions dues à un manque de références culturelles partagées, à des signes d'ethnocentrisme, à des styles d'interaction différents</i>» (REFIC, 5.2)</p> <p>- «<i>Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs</i>» (CARAP, S 6.1)</p> <p>- «<i>Savoir reformuler (en simplifiant la structure de l'énoncé, en variant le lexique ou en veillant à prononcer plus distinctement)</i> » (CARAP, S 6.1.1)</p>	<p>- Forums plurilingues (plate-forme Galanet)</p> <p>- Modules dans l'Espace d'Autoformation (plate-forme Galanet)</p>

			<p>- « <i>Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête</i> » (CARAP, S6.5)</p>
<p><b>Approfondissement de la connaissance d'une ou plusieurs langues romanes et des éléments culturels que ces langues véhiculent</b></p>	<p>Approfondir l'étude d'une ou plusieurs langues acquise(s) au premier semestre</p>	<p>Les langues et les cultures</p> <p>- « <i>Savoir construire un ensemble d'hypothèses ou une « grammaire d'hypothèses » concernant les correspondances ou non correspondances entre les langues</i> » (CARAP, S 5.1)</p> <p>- « <i>Savoir effectuer des transferts inter-langues d'une langue connue vers une langue non familière: transferts d'identification (c.-à.-d. qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière), transferts de production (c.-à.-d. des activités de production langagière en langue non familière)</i> » (CARAP, S 5.3)</p>	<p>- «Espaces d'autoformation » sur Galanet</p> <p>- Galatea, Itinéraires Romains</p> <p>- EurocomRom</p> <p>- EuRom5</p>



## Conclusion

Notre expérience de formation nous a amené à envisager l'approche d'intercompréhension non seulement comme une expérience d'initiation à l'apprentissage des langues inconnues mais aussi comme une approche qui peut faciliter le développement des compétences variées et hétérogènes pour un public averti qui a déjà pratiqué l'IC ou/ et qui connaît plusieurs langues.

Et ceci, car cette approche sollicite des dimensions variées (métalinguistique et métacognitive et inter/intralinguistique) qui entrent en jeux dans la communication et dans l'apprentissage des langues. Ces dimensions confèrent à cette approche des spécificités que nous avons présentées plus haut dans ce texte notamment:

- la prise de conscience de la pluralité et de la diversité linguistico-culturelle,
- l'exploitation pertinente des acquis préalables,
- le développement de la capacité à apprendre, et par conséquence le progrès rapide dans tout situation d'apprentissage,
- l'acquisition de compétences d'adaptation au contexte linguistico-culturel pluriel,
- l'accès rapide à la compréhension de textes écrits ou oraux et à l'acte de communication.

Par conséquence, la pluri-dimensionnalité de la démarche intercompréhensive favorise le développement de compétences et de stratégies diverses (transversales, intra/inter linguistiques, linguistico-communicatives, pragmatiques, etc.). A partir de cette perspective, nous estimons que les apprenants peuvent avoir recours à cette approche non seulement pour découvrir des langues parentes inconnues mais aussi pour affiner certaines savoir-faire, notamment les compétences métacognitives et métalinguistiques et apprendre à les appliquer de manière systématique

et volontaire par exemple: apprendre à établir méthodiquement des correspondances inter/intralinguistiques, gérer leur parcours d'apprentissage en ciblant de manière réfléchie leurs propres besoins comme apprendre des nouvelles langues, appliquer des compétences linguistico-communicatives à bon escient, rapidement et en fonction de leurs besoins.

Cette application de l'approche intercompréhensive demande une réflexion sur les démarches pédagogiques à appliquer notamment, sur l'utilisation d'outils, type biographie langagière, propres à l'approche réflexive, sur le choix de langues, sur l'évaluation des acquis. De même, il est important de porter une attention particulière aux supports existants qui, pour la plupart proposent une exposition simultanée aux langues et qui ne permettent pas d'approfondir la connaissance d'une ou plusieurs langues cibles.

En conclusion, cette analyse soulève la question du rôle de l'approche intercompréhensive en didactique de langue qui mérite d'être traité plus en détail pour songer à une intégration plus courante de l'IC dans l'offre de formation de langues ainsi qu'à l'insertion de ce type de formation dans un contexte scolaire ou universitaire. De même, la pluri-dimensionnalité de l'approche intercompréhensive suggère une progression dans l'apprentissage qui n'est pas linéaire mais composite ; cette perspective soulève la question de l'élaboration de critères sur lesquels baser éventuellement une échelle de niveau au vu de l'insertion de cette approche dans le domaine scolaire et universitaire. Aujourd'hui, ce dernier aspect qui reste encore peu développé dans la recherche, demande une réflexion plus approfondie que nous aimerions développer ultérieurement.

## **Références bibliographiques**

Araújo e Sá, M. H. (Ed.). (2015). *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*. Prestation 7.2. Aveiro: UA Editora.

- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). La dimension interculturelle de l'intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In Ma H. Araújo R. e Sá, Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Sere & C. Vela (Eds.), *A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 117-150). Aveiro: Oficina Digital.
- Beacco, J.C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Repéré à [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau2\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp)
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (Eds.). (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde, recherches et applications*. (Numéro spécial de janvier).
- Candelier, M., Camilleri -Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Schoder-Sura, A., & Noguero, A. (2012). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV – Conseil de l'Europe. Repéré à [http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_report\\_ALC\\_F.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf)
- Carrasco Perea, E. (Ed.). (2010). Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe* 5, 7-12.
- Carrasco, E., Chavagne, J.-P. & Le Besnerais, M. (2010). « Programmation et conception de formations à l'intercompréhension: principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne ». *Synergies Europe*, 5, 33-52. Repéré à <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/encarnacion.pdf>
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2009). L'autoévaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Sere & C. Vela (Eds.), *A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 263 - 274). Aveiro: Oficina Digital.
- Carrasco Perea, E., Degache, C., & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*, 1, 62-74.
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2007a). Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur

- l'intercompréhension romane? *Lidil* 36, 141-162. Repéré à <http://lidil.revues.org/index2523.html>
- Carrasco Perea, E., & Pishva, Y. (2007b). Connaissance de soi et conscience plurilingue, des conditions requises pour une approche répercutée et plurielle de l'Intercompréhension. In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*, (p. 109-124). Lisbonne: Universidade Católica. Carrasco.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage: itinéraire et problématique. In D. Moore (Ed.), *Éveil au langage notions en question. Rencontres en didactique de langues* (p. 135-144). Paris: Didier Érudition.
- De Carlo, M. (Ed.). (2015) *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* Repéré sur le site Miriadi [www.miriadi.net](http://www.miriadi.net)
- Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Sere, & C. Vela (Eds.), *A intercompreensão em Línguas Romanicas: conceitos, práticas, formação* (p. 81-102). Aveiro: Oficina Digital.
- Degache, C., & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2008). Introduction: un concept à multiples facettes. *Les Langues modernes*, 1, 7-14.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pishva, Y. (2015). *Travail sur le portugais à partir de CD-Rom Galatea Portugais - Unité 2 "Verso e reverso"*. Activité en annexe.

## Anexo 1 - Travail sur le portugais à partir de CD-Rom Galatea Portugais

### Unité 2 « Verso e reverso »

1. Sélectionnez l'icône galatea portugais pour accéder aux activités du CD-Rom
2. Entrez votre nom et votre mot de passe.
3. Sélectionner « s'entraîner à comprendre le Portugais ».
4. Choisissez l'unité « **Verso e reverso** »
5. Cliquez sur « **suite** » allez au texte. Lisez le texte et cliquez si vous voulez sur l'icône correspondante à « l'oreille bleue ».
6. Sélectionnez « **Bascule** » faites l'exercice de "compréhension globale" (exercer vrai ou faux), puis « validez »
7. Cliquez sur « suite », écoutez les invites et de faire l'exercice de "compréhension détaillée" (exercice avec des images)
8. Vous pouvez sélectionner "**boussole**" à partir du "menu" pour comprendre où vous êtes arrivés.
9. Retour au texte en sélectionnant "**Bascule**".

Explorons le texte.

a) Avant de faire les activités à partir du texte allez à la navigation (dans le « menu ») pour bien comprendre la fonction de chaque icône.

b) Après avoir lu et écouté le texte, faites un résumé du contenu dans le tableau suivant (à l'aide : icône "Elargir").

Paragraphe 1	
Paragraphe 2	
....	

c) Proposez une traduction des mots qui vous semblent intéressants.

Exercices sur le lexique a) Regardez dans le texte les mots qui appartiennent au champ sémantique de la « géographie », celle de la « mesure » et du « travail ». (Aide icône "lexique") géographie	
mesure	
travail	

Exercices sur le lexique

a) Regardez dans le texte les mots qui appartiennent au champ sémantique de la « géographie », celle de la « mesure » et du « travail ». (Aide icône "lexique")

géographie	
mesure	
travail	

b) Avez-vous trouvé des mots transparents, des prêts, des similitudes partielles ?  
Donnez des exemples:

---

c) Certaines phrases contiennent des comparaisons ? Recherchez dans le texte les formes portugaises utilisées dans les comparaisons correspondantes à « plus », « moins » et « supérieur ».

Exercices de grammaire (approfondissement)

a) Trouvez dans le texte les prépositions (en portugais) suivantes:

- « Por ». Quelle est sa fonction (utiliser l'icône "grammaire") ? Essayez de le traduire en italien

---

- « do ». Recherchez dans le texte les différentes formes (en utilisant l'icône "multiple").

---

b) Trouver les connecteurs dans différentes phrases et proposez une traduction.

---

---

c) Pour vérifier ce que vous avez trouvé allez dans la section « Faisons le point » vous atteignez cette partie en cliquant sur "Bascule", puis sur "suite".

Nous allons réfléchir en classe sur le contenu de votre travail.





## **Programmer un parcours d’enseignement plurilingue à l’aide d’un *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension***

**Maddalena De Carlo**

*Università di Cassino e del Lazio Meridionale; madecarlo@libero.it*

### **Résumé**

Dans le cadre des travaux de recherche menés dans le projet MIRIADI, cette contribution vise à mettre en relation d’une part les objectifs éducatifs envisagés lors d’une analyse de faisabilité concernant l’insertion curriculaire de l’intercompréhension dans différents contextes d’enseignement et, d’autre part, les descripteurs de compétences présents dans le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). Le but étant celui d’évaluer sur le terrain la pertinence des domaines sélectionnés et des descripteurs élaborés, en fonction de l’analyse des contextes d’intervention.

**Mots-clés:** intercompréhension; référentiels; compétences plurilingues

### **Introduction. *Au delà de la communication***

Dans le rapport résumant les principales étapes des politiques linguistiques européennes à partir des années 50 jusqu’à la fin des années 90, Trim (2007) mettait en évidence les concepts-clés qui se sont graduellement imposés à différents niveaux parmi les acteurs du domaine éducatif des pays membres. Les années 70, en particulier, ont imprimé un tournant fondamental à la diffusion et à l’enseignement des langues en vertu des

recherches menées et des résultats obtenus<sup>1</sup>: Richterich (1972) développe un modèle pour la description des besoins communicatifs d'apprenants adultes, Wilkins esquisse le tronc commun d'un syllabus d'enseignement à l'intérieur d'un système de crédit/unités capitalisables et offre une première catégorisation de notions et fonctions communicatives (1976), Van Ek élabore la notion de "niveau seuil" (1975). A la fin de la décennie, l'ensemble de ces études permet de bâtir un modèle d'enseignement des langues cohérent, fondé sur l'analyse des caractéristiques des apprenants et du contexte éducatif et sur la détermination des besoins linguistiques en termes de savoir et savoir faire communicatifs. Sur ces présupposés se définissent par conséquent les objectifs d'apprentissage à atteindre, les programmes d'enseignement et les critères d'évaluation des résultats. Cette nouvelle perspective dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, plaçant au centre du dispositif l'apprenant et ses besoins de communication, n'a cessé de se répandre dans les années successives et en 1993, à la suite du Symposium de Rüschlikon, Trim pouvait enfin affirmer:

"Il est désormais universellement admis que le but premier de l'enseignement d'une langue est la communication: les apprenants doivent pouvoir s'exprimer dans cette langue (interactions directes) et ils doivent pouvoir comprendre ce qu'ils lisent ou ce qu'ils entendent pour en extraire des informations qui correspondent à leurs besoins et à leurs intérêts." (1993, p.20)

D'une part cette impulsion à la communication a donc eu comme résultats des changements radicaux dans les méthodologies d'enseignement, les programmes scolaires et les actions de formation des enseignants, déplaçant l'attention du seul savoir linguistique aux compétences d'usage. D'autre part, elle a progressivement entraîné le risque d'une perspective

---

<sup>1</sup> Au cours de cette décennie ont vu le jour les notions de besoins langagiers (R. Richterich, *A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*, 1972; puis R. Richterich R. et J.-L. Chancerel, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, 1978), de Niveau Seuil (J.A. van Ek, *The Threshold Level*, 1975) et de programmes notionnels-fonctionnels (D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, 1976).

strictement instrumentale de l'apprentissage des langues et une perte d'intérêt envers la diversité linguistique, l'anglais pouvant satisfaire les principaux besoins de communication dans les contextes internationaux. Cette tendance a été observée par Trim lui-même dans la première décennie de l'an 2000:

However, the success of the movement towards language teaching for communication did not extend to the principle of maintaining and promoting linguistic and cultural diversity. The past half century had seen a continuous, seemingly inexorable advance of English as the sole 'hypercentral' language, taking up most if not the whole of the expansion of language teaching in educational systems across Europe (and indeed globally) as well as in international usage. The encouragement of diversification was now an important policy issue (Trim, 2007, p. 37).

Déjà à partir de la fin des années 90, la priorité est donc celle de porter de nouveau l'attention sur l'objectif envisagé par les pays signataires de la Convention Culturelle Européenne dès 1954 : la défense et la promotion de la diversité linguistique par l'apprentissage et l'enseignement de leurs langues respectives (et bien au-delà de ces langues, pourrait-on ajouter aujourd'hui).

Une distinction se met alors en place entre les politiques linguistiques de la Commission Européenne et les perspectives du Conseil de l'Europe. Dans le *Livre Blanc pour l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre dans la société cognitive* publié en 1995 (Commission Européenne, 1995), la maîtrise de trois langues communautaires constitue un des quatre objectifs généraux à atteindre pour rendre l'espace européen plus compétitif à un niveau international. Les documents rédigés sous l'égide du Conseil de l'Europe pour leur part poursuivent l'objectif du plurilinguisme. La différence entre ces deux positions est bien expliquée dans le *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues* (CECR) là où l'on affirme que

« Plurilinguisme diffère de multilinguisme. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, [ ...]. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun » (CECR, 2001, p. 11)<sup>2</sup>.

Ces propos du CECR, comme nous le verrons par la suite, évoquent quelques-uns des principes de la perspective intercompréhensive et constituent donc une source en soutien de sa diffusion. Cependant, comme le reconnaissent les auteurs mêmes du CECR « restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme » (CECR, 2001, p. 11), en particulier, en ce qui concerne l'intégration de la notion de plurilinguisme dans les descripteurs (Delouis, 2008). Quelques années plus tard, en 2007, ce vide a été comblé par le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP) qui a élaboré des descripteurs spécifiques définissant les savoirs, savoir faire et savoir être nécessaires à une communication plurilingue (Candelier, 2007).

Dans le sillon de ces documents et dans le cadre du projet MIRIADI<sup>3</sup>, nous avons conçu deux Référentiels ayant le but de décrire les compétences de communication, d'apprentissage et didactiques à développer dans une

---

<sup>2</sup> Consultable à l'adresse [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)

<sup>3</sup> <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

approche intercompréhensive. Il s'agit du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) (De Carlo, 2015) et le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC)<sup>4</sup> (Andrade, 2015). Leurs descripteurs ont été conçus à partir du fonds qui constitue ce qui a été produit dans le domaine de la didactique des langues et des approches plurilingues au cours des dernières années, en sélectionnant en particulier les contenus que nous avons jugés comme les plus pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue, qui est la nôtre. Ils se proposent comme des instruments de travail pour tous les enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, L3, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)<sup>5</sup> souhaitant élargir leur perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines.

### **L'intercompréhension dans le cadre de l'éducation au plurilinguisme**

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle introduite dans l'enseignement des langues par le *Cadre européen commun de référence*, nous l'avons vu, a constitué un changement de perspective révolutionnaire. Candelier (2008, p. 67), déjà depuis quelques années, considérerait cette conception, «d'une importance capitale pour l'évolution actuelle et prévisible de la didactique: [elle] va bien dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche

---

<sup>4</sup> Elaborés par les participants au lot de travail 4 – Référentiels/Outils d'évaluation: Maddalena De Carlo de l'Université de Cassino coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi de l'Université de Macerata (Italie), Marie-Christine Jamet de l'Université de Venise (Italie), Eric Martin de l'Université Autónoma de Barcelone (Espagne), Encarni Carasco Perea de l'Université de Barcelone (Espagne), Raquel Hidalgo de l'Université de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade, Filomena Martins et Ana Sofia Pinho de l'Université de Aveiro (Portugal).

<sup>5</sup> L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet fondamentale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

psycholinguistique sur le plurilinguisme. [...] c'est à dire sur ce qu'on appelle en anglais une conception *holistic*, globalisante, de la compétence plurilingue».

Les principes clé de cette conception peuvent être résumés dans

- le dépassement d'une optique monolingue;
- la reconnaissance du rôle de la langue première dans tout développement langagier;
- un traitement plurilingue de l'enseignement;
- la prise en compte de l'unité du sujet apprenant et de toutes ses ressources.

Ces principes convergent vers une perspective qui considère toute langue, comme « une composante fondamentale du développement intellectuel et affectif de l'individu » (De Mauro, 2009<sup>6</sup>) indépendamment de son prestige social.

Quelle peut être donc la place de l'intercompréhension à l'intérieur de cette nouvelle orientation? Nous partirons de sa définition choisissant, parmi celles qui ont été proposées par les spécialistes du domaine (voir à ce propos Jamet & Spita, 2010; Anquetil, 2011), la plus simple et la plus ouverte: « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre...» (Degache, 2006, p. 21).

Comme le souligne Degache:

Cette formulation, très simple, me parait en définitive la mieux indiquée pour définir l'intercompréhension en toute flexibilité: il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens jugés aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique,

---

<sup>6</sup> Dinamiche linguistiche contemporanee. In *Enciclopedia italiana*. Disponible sur <http://www.treccani.it/>  
Dernière consultation : 20/12/2015.

mais pas seulement tant il est vrai que l'intercompréhension reste trop souvent entendue au niveau linguistique, alors que, comme le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas « que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités – gestuelles, culturelles, sociales... – et de l'implication des locuteurs. (*Idem*)

Derrière son apparente simplicité en effet cette définition laisse transparaître toute la complexité de la notion. En premier lieu, la nécessité d'une attitude personnelle ouverte vis-à-vis des langues, de leur statut social, des cultures qu'elles expriment, de leurs locuteurs. Une disponibilité curieuse et confiante à se mettre en jeu dans des échanges où tout est à construire. Tout de même, cette ouverture d'esprit doit être accompagnée de stratégies de compréhension qui exploitent au mieux l'inférence, la comparaison, le transfert de connaissances.

Ensuite, la capacité à comprendre non seulement ce que l'interlocuteur dit, mais aussi ce qu'il est susceptible de comprendre, ce qui veut dire savoir réfléchir sur ses ressources linguistiques, sur sa sensibilité culturelle, et en même temps savoir moduler sa propre production en fonction de ces paramètres. Cette opération sera d'autant plus efficace si l'on connaît quelques spécificités des langues qui entrent en contact et des communautés qui les parlent.

Cela implique également de posséder une conscience plus éveillée de ce que signifie communiquer, des contraintes et des limites à l'intérieur desquelles les interlocuteurs peuvent s'orienter.

A partir de cette définition toute simple « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre... », il est possible alors d'envisager un programme d'enseignement en langues qui peut poursuivre des objectifs divers, dont l'étude et la connaissance d'une langue (L1 ou L2) particulière n'est pas exclue. On pourra concevoir un cours en intercompréhension si l'on le souhaite, mais d'autres options plus souples peuvent également être choisies. Ainsi, sera-t-il possible de sélectionner quelques objectifs spécifiques dans le cadre d'un enseignement de langue étrangère : prise de

conscience de son propre répertoire linguistique, connaissance de notions concernant les langues de l'environnement élargi de l'apprenant, mise au point de stratégies d'apprentissage et de communication en compréhension à l'écrit ou à l'oral ou en interaction.

Par ailleurs, si l'on privilégie une perspective plurilingue, l'intercompréhension peut être complétée et renforcée par les autres approches plurielles, comme le montrent par exemple les approches didactiques EOLE (éveil au langage/ouverture aux langues à l'école), de type *éveil aux langues*, dont les objectifs principaux sont:

- l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves;
- la prise de conscience du rôle social et identitaire du français<sup>7</sup> / langue commune;
- le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain;
- la structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe;
- le développement de la réflexion sur le langage et les langues et sur les habiletés métalinguistiques;
- le développement d'une perspective comparative, fondée sur "l'altérité linguistique" et qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) à travers l'apprentissage d'autres langues;
- le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la / des sienne(s)), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu

---

<sup>7</sup> La référence au français est ici à interpréter comme référence à la langue de l'école dans le contexte suisse où les approches EOLE sont proposées.



familieres, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison, etc.;

- l'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire;
- le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles;
- le développement d'une socialisation plurilingue;
- le développement d'une "culture langagière".<sup>8</sup>

Une liste d'objectifs, celle-ci, qui pourrait être valable, avec des moindres ajustements, dans une perspective intercompréhensive, interculturelle ou de didactique intégrée. Un exemple excellent de cette synergie possible est représenté par le manuel *Euro-mania*<sup>9</sup>, adressé à un public de jeunes apprenants (8 - 11 ans), où chaque module traite une notion disciplinaire et, à partir des textes proposés en plusieurs langues romanes<sup>10</sup>, deux aspects essentiels des langues impliquées, au niveau du lexique et de la morphosyntaxe.

En effet, si les objectifs d'une didactique intégrée langue-discipline sont ceux de mettre les apprenants en contact avec des contenus disciplinaires exprimés dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, les stratégies d'accès au sens stimulées par une approche de type intercompréhensif telles que les opérations de comparaison, de formulation d'hypothèses, d'anticipation, s'avèrent particulièrement efficaces.

En conclusion, il est possible d'affirmer que si l'intercompréhension ne

---

<sup>8</sup> Page de présentation de *l'éveil aux langues* consultable à l'adresse [http://www.elodil.com/historique\\_eveil.html](http://www.elodil.com/historique_eveil.html). Dernière consultation: 20/12/2015

<sup>9</sup> Consultable sur <http://www.euro-mania.eu>. Dernière consultation: 20/12/2015

<sup>10</sup> Il s'agit de six langues romanes : l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le roumain, l'occitan.

prétend pas à représenter une alternative à un enseignement des langues que l'on pourrait définir de "traditionnel", elle peut sans aucun doute constituer une modalité transversale à tous les enseignements pour contribuer à la formation de la personne, à la découverte des capacités individuelles de transfert de savoir et savoir faire, au développement de réflexion métalinguistique.

### **Enseigner les langues à l'aide d'un *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension***

Malgré ces bienfaits potentiels, les approches plurielles peinent encore à obtenir une reconnaissance institutionnelle et leur insertion curriculaire est relativement marginale. Cependant dans ce cadre général peu encourageant, il faut enregistrer une réception quelque peu dissemblable des différentes approches: si l'éveil aux langues en Suisse et l'enseignement bilingue dans sa forme immersive ont réussi à gagner une place dans quelques cursus officiels, "l'IC, en tant que telle, n'a même pas connu cette petite et brève admission dans un système scolaire. On se risquera à faire l'hypothèse que cette forme de relégation de l'IC trouve son origine dans le caractère perçu comme quasi subversif de pratiques qui bousculent plus que d'autres les cloisons entre les langues et qui, aux yeux de certains, passent ainsi les bornes" (Coste, 2011, p. 187).

En effet, à l'intérieur du cadre plus élargi de l'éducation au plurilinguisme, la spécificité de cette approche mobilise des disciplines de référence très variées et impose une interdisciplinarité mal supportée par la tradition académique (Anquetil & De Carlo, 2011). L'approche comparée mobilise par exemple la linguistique structurale pour l'étude des correspondances phonétiques, graphiques, morpho-syntaxiques et lexicales entre les langues voisines. Par ailleurs, la linguistique du texte et du discours ainsi que la sémiotique textuelle fournissent des éléments sur la cohésion et la cohérence textuelle, sur les modalisations du discours et les procédés

rhétoriques, nécessaires à l'interprétation des textes et utiles à une didactique fondée sur la construction d'hypothèses et sur l'exercice des procédures d'inférence.

Plus récemment, avec le passage d'une intercompréhension textuelle à une intercommunication, les compétences interactives ont pris une importance majeure en intercompréhension: la médiation linguistique et culturelle, l'accommodation de sa propre production en langue maternelle pour la communication plurilingue (Balboni, 2009) deviennent ainsi de nouveaux objectifs à poursuivre. Sans oublier que l'intercompréhension, tout comme les autres approches plurielles, comporte tout un volet d'éveil aux langues et aux cultures, de connaissances *sur* et *par* les langues et les cultures et donc des capacités d'observation et de réflexion sur le langage et les langues.

De plus, l'approche intercompréhensive modifie d'une façon tout à fait particulière les composantes de la situation éducative, en premier lieu les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage, qui sont profondément impliqués dans ce changement d'attitudes. En intercompréhension, la dissymétrie de maîtrise linguistique entre apprenants et enseignants est remise en question. L'enseignant qui maîtrise la méthodologie n'est pas un polyglotte: il se retrouve comme les apprenants à devoir faire face à des problèmes de construction du sens à partir de compétences linguistiques lacunaires. L'enseignant doit donc passer d'une spécialisation bilingue à un profil plurilingue et pluridisciplinaire, il sera le gestionnaire des apprentissages et non plus la personne-ressource détentrice du savoir linguistique à acquérir.

Pour sa part, l'apprenant doit apprendre à exploiter au mieux toutes ses capacités et ressources communicatives, ses langues premières et ses compétences sociales dans une démarche réflexive sur "soi et ses langues" (Zarate *et al.*, 2008)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Pour une discussion plus détaillée voir Anquetil & De Carlo (2011).

Il est tout à fait compréhensible alors que l'insertion curriculaire de l'approche intercompréhensive constitue un défi majeur et l'un des objectifs principaux du projet MIRIADI. Comme évoqué plus haut, dans le cadre de ce projet deux référentiels de compétences ont été conçus. Le REFIC<sup>12</sup> (*Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*) (De Carlo, 2015) décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable. Le REFIDIC<sup>13</sup> (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) pour sa part décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension (Andrade, 2015).

Nous prendrons ici en examen uniquement le *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension* pour montrer comment ses descripteurs pourraient être exploités dans une programmation curriculaire: en amont du processus d'enseignement-apprentissage, comme des paramètres à prendre en compte dans l'élaboration d'un programme d'enseignement et/ou, en aval, comme des points de repère pour l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.

Ces descripteurs concernent le sujet apprenant, l'objet d'apprentissage et les activités communicatives mobilisées et se distribuent dans les cinq parties suivantes:

1. le sujet plurilingue et l'apprentissage
2. les langues et les cultures

---

<sup>12</sup> Qui peut être utilisé par des enseignants, mais aussi par des formateurs d'enseignants, et par certains apprenants (dont les enseignants en formation) en particulier en situation d'auto apprentissage.

<sup>13</sup> Qui peut-être utilisé par des formateurs d'enseignants, mais aussi par les enseignants eux-mêmes pour la prise de conscience des objectifs de leur apprentissage. Nous remercions Michel Candelier pour ces précisions.

3. la compréhension de l'écrit
4. la compréhension de l'oral (spontané et transmis)
5. l'interaction plurilingue.

La première sphère prise en compte (*Le sujet plurilingue et l'apprentissage*) est celle qui concerne le développement du répertoire linguistico-culturel du sujet en formation, ainsi que des stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Il s'agit donc en premier lieu d'amener le sujet à prendre conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) à des niveaux de compétence hétérogènes constituent un capital culturel et linguistique non négligeable.

La deuxième dimension (*Les langues et les cultures*) aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue et interculturelle. Il ne s'agit pas de former des spécialistes de linguistique comparée mais de fournir à l'apprenant quelques outils lui permettant d'effectuer des rapprochements entre les phénomènes linguistiques et culturels, ainsi que de mettre à disposition des apprenants des notions essentielles concernant les langues parlées dans le monde, leurs statuts, leur diffusion, leur évolution, leurs relations, leur fonctionnement, afin qu'ils prennent conscience des enjeux du plurilinguisme.

Les trois dimensions relatives aux activités langagières considérées: *Compréhension de l'écrit, Compréhension de l'oral et Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, sont développées en deux temps: on synthétise d'abord des descripteurs se référant à des stratégies et des savoir-faire de base, déjà connus et décrits en didactique des langues étrangères pour les compétences en réception et en interaction, mais en les complétant et précisant par des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive plurilingue.

Ainsi, les descripteurs concernant des compétences générales ouvrent

chacun des trois volets, suivis par des descripteurs plus spécifiques permettant de comprendre un texte en affinant la démarche intercompréhensive<sup>14</sup>.

### Le REFIC fait ses épreuves

Le projet MIRIADI représente le dernier volet, en ordre de temps, d'une longue collaboration d'un partenariat dont le travail se place entièrement dans la recherche-action visant en particulier la didactique de l'intercompréhension. Ainsi, les différents lots de travail, en particulier le lot 4 (*Élaboration de Référentiels de compétences en intercompréhension*) et le lot 7<sup>15</sup> (*Insertion curriculaire de l'intercompréhension*) s'articulent dans un va-et-vient entre réflexion théorique, élaboration de produits didactiques, expérimentation, évaluation du processus dans son ensemble.

C'est dans cette optique que se situe l'expérimentation menée auprès de six établissements éducatifs dans le cadre des prestations du lot 7, poursuivant deux buts principaux: comprendre quelle pourrait être la valeur ajoutée de l'intercompréhension aux projets éducatifs programmés dans les contextes analysés; comprendre les contraintes et les résistances pouvant éventuellement faire obstacle à l'innovation didactique apportée par l'insertion curriculaire de l'intercompréhension.

A partir des contextes identifiés comme susceptibles de pouvoir bénéficier d'une insertion curriculaire de l'intercompréhension et après avoir envisagé des activités pédagogiques possibles (cf. prestation 7.1,

---

<sup>14</sup> Les versions actuelles des deux Référentiels sont consultables à l'adresse suivante:

<http://www.miriadi.net/referentiels> et sur:

[https://www.researchgate.net/publication/297693919\\_PRESTATION\\_42\\_DEUX\\_REFERENTIELS\\_DE\\_COMPETENCES\\_EN\\_INTERCOMPREHENSION](https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION)

<sup>15</sup> Auxquels il faut ajouter le lot 6 qui a réalisé une base de données pour recueillir des activités didactiques et des exemples d'épreuves pour l'évaluation de compétences en intercompréhension et le lot 5 qui a élaboré des scénarios-type sur la base desquels construire des sessions de formation à l'intercompréhension adaptées à différents publics.

<http://pt.slideshare.net/Miriadi/prestacion-7-1>), il a été question alors d'observer si et comment les descripteurs du REFIC (De Carlo, 2015) pouvaient représenter un outil pertinent et efficace pour guider les enseignants dans la programmation de leur action didactique.

Dans chaque contexte, l'introduction de l'intercompréhension dans une portion du programme d'enseignement des langues ou de formation professionnelle a été adaptée aux caractéristiques et aux exigences spécifiques<sup>16</sup>. Du point de vue des auteurs des Référentiels, il s'agissait d'évaluer sur le terrain la pertinence des descripteurs élaborés en fonction de l'analyse de contextes d'intervention.

Sans rentrer dans le détail de chaque contexte nous allons proposer ci-dessous une synthèse des principaux objectifs envisagés pour les mettre en relation aux contenus du REFIC.

### **Les objectifs visés**

Les six contextes d'enseignement pris en considération sont très diversifiés en termes géographiques (Brésil, France, Italie, Portugal, République de Maurice), des profils socio-linguistiques des apprenants et relativement à leur âge (lycée linguistique, lycée professionnel, université, formation de formateurs) et par conséquent pour ce qui concerne les programmes et les objectifs d'apprentissage.

A la suite de l'étude de faisabilité menée dans le cadre du lot 7 (voir Araújo e Sá, 2014), il est possible d'observer que les objectifs réalisables par l'introduction de l'intercompréhension dans les curriculums existants se placent à différents niveaux et dans divers domaines. Nous avons mis en

---

<sup>16</sup> Pour plus de détail sur l'expérimentation, consulter le rapport élaboré par les membres du lot 7 du projet MIRIADI : *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*, sous la coordination de M. H. Araújo e Sá, UA Editora, Aveiro, 2015. Consultable à l'adresse suivante: [https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion\\_7\\_2\\_0.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7_2_0.pdf)

évidence ceux qui à notre avis constituent des objectifs clé dans une approche intercompréhensive pour les relier aux descripteurs de notre référentiel.

*L'éducation aux langues ou de « la vanité d'une didactique pour chaque langue »*

Déjà à partir des années 80, Galisson (1990) envisageait la constitution d'une didactique transversale aux langues particulières, comprenant la langue maternelle comme ressource première sur laquelle l'apprenant construit sa grammaire d'apprentissage. Il était question de dépasser une conception instrumentale de la communication linguistique, promouvant un engagement éthique et élaborant une pédagogie de la rencontre par la valorisation de l'expérience de chacun.

Plus récemment, la réflexion concernant les approches plurielles et l'éducation au plurilinguisme a permis de systématiser cette orientation, comme illustré de façon exemplaire par des documents tels que CARAP (Candelier, 2007) et le DERLE (Coste, 2007), qui restent cependant largement moins connus et diffusés que le CECR.

C'est dans cette perspective "stratégique" de l'éducation langagière, visant "l'accomplissement personnel, la construction d'identités plurielles, la réflexion et l'apprentissage autonomes, ainsi que le développement cognitif" (Coste, 2007, p. 27), qu'ont été conçus les descripteurs de compétences plurilingues en intercompréhension du REFIC (De Carlo, 2015).

Pour revenir aux objectifs linguistiques sélectionnés dans les contextes où envisager éventuellement l'insertion curriculaire de l'intercompréhension, nous pouvons remarquer qu'au-delà de la compréhension simultanée de textes en langues romanes (y compris les langues qui ne constituent pas un objet d'étude curriculaire), qui reste sans aucun doute le point de départ



des approches intercompréhensives, plusieurs objectifs très diversifiés ont été relevés:

- l'apprentissage d'une langue romane particulière,
- l'apprentissage d'une langue romane pour des fins spécifiques,
- l'acquisition de compétences traductives, y compris dans des domaines spécialisés (textes transmis),
- la connaissance de quelques notions de linguistique textuelle,
- la connaissance de quelques notions de grammaire comparée entre langues romanes,
- une meilleure compréhension et appréhension des langues classiques,
- l'enrichissement et le perfectionnement des compétences en langue maternelle et/ou de scolarisation.

Cette liste montre de façon évidente que si les savoirs et les savoir faire linguistiques constituent indubitablement les objets d'apprentissage privilégiés, les formateurs qui désirent introduire l'intercompréhension dans leurs cours d'enseignement visent également le développement des *stratégies métalinguistiques*<sup>17</sup> et *métacognitives* nécessaires pour les atteindre. Les descripteurs du REFIC répondent à cette exigence insistant moins sur des connaissances ou compétences linguistiques isolées que sur les capacités de mise en relation. Ainsi, dans les parties concernant les activités langagières - *Compréhension de l'écrit*, *Compréhension de l'oral* - les descripteurs concernent des savoir faire tels que: prendre appui sur la

---

<sup>17</sup> Sur le débat théorique concernant le terme de métalinguistique, voir Jean-Émile Gombert, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 27 septembre 2015. URL : <http://aile.revues.org/1224>.

ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues<sup>18</sup>, exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (ou non)<sup>19</sup>, recourir aux processus d'inférence, découvrir de façon autonome le fonctionnement des systèmes linguistiques par l'observation des analogies, des correspondances entre graphies et phonies, de la transparence lexicale.

Pour sa part l'*Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, entendue comme capacité d'adapter sa propre production au destinataire alloglotte (cf. *interproduction* en Balboni, 2009), y compris dans les contextes de communication médiée par ordinateur (CMO), exige de la part des interlocuteurs l'acquisition d'une sensibilité interculturelle et de la conscience du fonctionnement de la communication plurilingue.

### *La médiation culturelle*

Tout formateur en langues est conscient des liens étroits entre les langues et les cultures et place parmi ses objectifs éducatifs la connaissance de la diversité culturelle en fonction de l'acquisition d'une compétence de médiation culturelle. C'est ainsi que parmi les objectifs envisagés dans les contextes d'expérimentation, à côté des compétences linguistiques, les formateurs ont indiqué non seulement un enrichissement culturel général, mais aussi des connaissances spécifiques comme l'histoire de la langue maternelle des apprenants à l'intérieur de la famille de langues romanes, comme point de départ pour le développement d'une sensibilité interculturelle.

Pour la définition détaillée de ces objectifs, la section 2 du REFIC - *Les langues et les cultures* – offre des descripteurs où les connaissances

---

<sup>18</sup> Dans le REFIC nous avons proposé des exemples qui se réfèrent aux langues romanes, mais les mêmes principes peuvent être élargis à d'autres familles de langues.

<sup>19</sup> Il existe en effet des projets en intercompréhension qui concernent des langues n'appartenant pas strictement aux mêmes familles (par exemple: ILTE <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/>).

relatives aux langues et aux cultures sont abordées selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel, s'inspirant du CARAP (Candelier, 2007), ils se concentrent sur les principes d'organisation et d'usage social d'une langue y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extra-linguistiques. Du point de vue de l'attitude des sujets face à la pluralité des langues et des mondes qu'elles expriment, les descripteurs soulignent la nécessité d'une prise de conscience et d'une acceptation curieuse de la diversité des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, du découpage lexical et grammatical de la réalité offerts par les différentes langues. Cette disponibilité vers l'alterité concerne également la posture du sujet qui apprend vis-à-vis du processus d'apprentissage, comme exprimé par exemple dans la section 1.3. *Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage.*

Sur le plan des connaissances théoriques, l'accent est mis sur des notions telles que multi- et plurilinguisme, famille de langues, intercompréhension, variétés intra- et interlinguistiques. Sans vouloir former des spécialistes en linguistique, il est possible de concevoir que l'exposition à une situation plurilingue amène naturellement les apprenants à s'interroger sur la multiplicité des langues dans la communication humaine et sur le plurilinguisme comme politique linguistique. Comme le rappellent Candelier et De Pietro (2008, p.155), en effet : « Les démarches de type éveil aux langues intègrent de tels objets de connaissance dans leurs objectifs, en faisant précisément l'hypothèse que les connaissances peuvent fonder l'ouverture et l'acceptation, et pourraient ainsi servir de base à une « culture plurilinguistique » qui corresponde mieux aux réalités linguistiques de notre époque. »

### *La motivation à l'apprentissage des langues*

Le rôle de la motivation et des dimensions émotionnelle et affective dans le processus d'apprentissage est reconnu comme central par les formateurs impliqués dans l'expérimentation, surtout dans des contextes où il est difficile de promouvoir un apprentissage des langues non instrumental. Or, les activités didactiques en intercompréhension, fondées d'une part sur les ressemblances formelles entre les langues, donc facilement observables et, d'autre part sur les savoirs déjà acquis par les apprenants, se révèlent particulièrement efficaces pour développer la confiance en soi, une attitude exploratoire et un sentiment d'autonomie face aux apprentissages nouveaux, ce qui constitue un puissant levier de la motivation.

La première section du REFIC (*Le sujet et l'apprentissage*), se rapportant à la dimension individuelle de l'apprentissage, offre des descripteurs qui ont le but de stimuler d'une part la transformation des représentations et de la perception de soi en tant qu'apprenant; d'autre part ils se proposent d'aider le sujet en cours d'apprentissage à reconnaître ses points de force et ses potentialités pour pouvoir les exploiter au mieux (cf. REFIC 1.3.2. *Assumer sa position d'apprenant en intercompréhension*). En particulier il s'agit de dépasser une vision simplificatrice de l'apprentissage des langues (ou même de tout apprentissage) où savoirs et savoir faire partiels n'ont aucune valeur jusqu'à ce qu'ils ne soient entièrement réalisés dans une compétence achevée, comparable à celle d'un locuteur natif idéal. Cette représentation est encore fortement ancrée dans la conscience des apprenants ainsi que des enseignants et fait souvent obstacle à l'exploitation profitable de ces répertoires partiels. De plus, comme le souligne Piccardo (2013, p. 35), il serait également nécessaire de prendre en compte dans toute sa portée l'importance des émotions dans l'apprentissage des langues: « L'individu souvent ne se rend pas compte de la profondeur et de la complexité de la charge émotionnelle de sa relation à ses langues, ou pire s'autocensure quand il/elle éprouve des émotions négatives. [...] Il serait beaucoup plus réaliste, au contraire, d'admettre que

les trajectoires individuelles dans l'apprentissage des langues impliquent des émotions et des sentiments ambivalents, parfois positifs et parfois négatifs.» Les descripteurs du REFIC (De Carlo, 2015) se rapportant à une activité d'auto-réflexion sur le profil linguistique et culturel des apprenants constituent un moyen pour les aider à analyser les expériences de vie auxquelles les langues de leur répertoire sont liées, dépassant ainsi le dressage d'un simple catalogue des niveaux atteints dans les différentes langues, auquel le profil de l'apprenant est souvent réduit.

## Conclusions

A la lumière de ces considérations il est possible d'affirmer à notre avis que l'intercompréhension constitue un accès possible à l'éducation aux langues et aux langues de l'éducation (Coste, 2007). Cette perspective plurilingue de l'enseignement des langues apparaît en continuité avec celle d'*Educazione linguistica* proposée en Italie dans les années 70 par un groupe de linguistes engagés dans la promotion d'une politique éducative démocratique (De Mauro, 1977; Simone, 1979). Dans un pays caractérisé encore dans les années 50-60 par un retard culturel important et par des taux d'analphabétisme très élevés l'*Educazione linguistica* se proposait d'offrir aux enseignants et aux apprenants des savoirs disciplinaires et des outils didactiques aptes à corriger les inégalités sociales en matière de démocratie linguistique.

La publication en 1975 du texte devenu historique des *Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique* (GISCEL, 1975) renouvelait radicalement le panorama de l'enseignement de l'italien langue de scolarité mettant l'accent sur « la centralité et la transversalité du langage verbal » (thèse 1), « enraciné dans la vie biologique, intellectuelle, émotionnelle et sociale des individus » (thèse 2); sur la pluralité et sur la complexité des capacités linguistiques (thèse 3) et sur les droits linguistiques assurés par la Constitution (thèse 4), dont l'article 3 « reconnaît l'égalité entre tous les

citoyens sans distinction de langue ».

Cependant cette perspective éclairée demandait un changement de paradigme si radical qu'elle est encore en voie de réalisation dans les textes officiels et dans les pratiques des enseignants.

Dans les scénarios sociaux et éducatifs actuels exigeant une nouvelle construction de l'espace linguistique et culturel, cette perspective s'avèrerait particulièrement pertinente, à condition de la mettre en œuvre dans toutes ses implications, car comme le souligne Bertocchi (2009, p. 186):

Il modo peggiore in cui potrebbe essere inteso "l'ampliamento dello spazio linguistico" o la creazione di uno "spazio linguistico europeo" è quello di pensare, in particolare per bambini e ragazzi dell'età dell'obbligo, ad una "somma" di competenze parziali, esercitate e messe in atto da insegnanti diversi, che usano didattiche diverse, con libri di testo e altri strumenti differenti in tutto. La lingua (le lingue) diventerebbe così una disciplina come tutte le altre, e non uno strumento fondamentale di cognizione, di cultura, di identità personale e sociale, con confini che si allargano gradualmente, in una continua interazione e rielaborazione delle mappe concettuali.

Pour répondre à ces nouveaux besoins éducatifs un tronc commun de formation de formateurs devrait être mise en place s'adressant aux enseignants de toutes les disciplines car tout savoir est transmis par la langue et toute conceptualisation passe par une verbalisation des contenus, de même que toutes les langues de la classe et de l'environnement des apprenants contribuent à leur épanouissement cognitif et affectif. A l'intérieur de cette perspective plurielle l'intercompréhension peut avoir sa place et son rôle, comme l'expérimentation décrite l'a montré.

## Références bibliographiques

- Andrade, A. I. (Ed.). (2015). *Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), Projet MIRIADI. Disponible sur: <http://www.miriadi.net/referentiels> et sur [https://www.researchgate.net/publication/297693919\\_PRESTATION\\_42\\_DEUX\\_REFERENTIELS\\_DE\\_COMPETENCES\\_EN\\_INTERCOMPREHENSION](https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEUX_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION)  
DOI: 10.13140/RG.2.1.4936.3606
- Anquetil M., & De Carlo, M. (2011). L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement?. Séminaire doctoral international (PLIDAM-INALCO) *Quelles sont les disciplines mobilisées en didactique des langues et des cultures au regard de la diversité des traditions nationales?*. Paris 18-19 Mars 2011  
<https://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/>
- Anquetil, M. (2011). L'intercompreensione: definizione del concetto e sviluppo degli approcci. In De Carlo M. (Ed.). *Intercompreensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 53-68). Porto Sant'Elpidio : Wizarts Editore.
- Araújo e Sá, M. H. (Ed.). (2015) *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*. Aveiro: UA Editora. Disponible sur: [https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion\\_7\\_2\\_0.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7_2_0.pdf)
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension*. Rapport. SI : MIRIADI. Disponible sur: <http://hdl.handle.net/10773/14642>
- Balboni, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In M. C. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze* (pp. 197-203). Venezia: Le Bricole.
- Bertocchi, D. (2009). Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa. In G. Favaro & N. Papa (Eds.), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore* (pp. 183-193). Milano: Franco Angeli.
- Cadre Europeen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. (2001). Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. In *Les Cahiers de l'Acedle*, 5-1, 65-90.
- Candelier, M. (Ed.). (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV- Conseil de l'Europe.

- Candelier, M. De Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus – Les curriculums en question* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck Université.
- Commission Européenne (1995). *Livre blanc: Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. Strasbourg: Commission Européenne.
- Coste, D. (2011) Plurilinguisme et intercompréhension. In D. Álvarez, P. Chardenet, M. Tost (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-190). Paris : Union Latine.
- Coste, D. (Ed.). (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- De Carlo, M. (Ed.). (2015). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). MIRIADI.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (2009). Dinamiche linguistiche contemporanee. In *Enciclopedia italiana*. Disponible sur <http://www.treccani.it/>
- Degache Ch. (2006). *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de Jacqueline Billiez.
- Delouis, A. (2008). Le cadre européen commun de référence pour les langues: compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. In *Les langues modernes*, 2, 19-31.
- Disponible sur: <http://www.miriadi.net/referentiels> et sur [https://www.researchgate.net/publication/297693919\\_PRESTATION\\_42\\_DEU\\_X\\_REFERENTIELS\\_DE\\_COMPETENCES\\_EN\\_INTERCOMPREHENSION](https://www.researchgate.net/publication/297693919_PRESTATION_42_DEU_X_REFERENTIELS_DE_COMPETENCES_EN_INTERCOMPREHENSION)  
DOI: 10.13140/RG.2.1.4936.3606
- Galisson, R. (1990). De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de linguistique appliquée*, 79.
- Giscel. (1975). *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Disponible sur [www.giscel.org/dieciTesi.htm](http://www.giscel.org/dieciTesi.htm)  
[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E\\_20080302\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf)



- Jamet, M.-C. & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9–28.
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions. In *Lidil*, 48, 17-36.
- Richterich R. & Chancerel J.-L. (1978). L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, R. (1972). A model for the definition of language needs of adults learning a modern language. Strasbourg: Council of Europe.
- Simone, R. (1979). *L'Educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trim, J. L. M. (1993). Le Symposium dans le contexte des projets "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe. In *Trasparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*. Rapport du Symposium de Rüschlikon, Conseil de l'Europe.
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997, International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- van Ek, J.A. (1975). The Threshold Level, Strasbourg: Council of Europe.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (Eds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.



## **Integrar la intercomprensió entre llengües romàniques a les classes d'anglès? Justificació, aportacions i perspectives.**

**Laura Sellarès Crous**

*Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació; lsellar2@xtec.cat*

### **Resumen**

Este trabajo final de máster estudia una inserción puntual de la *IC integrada*, a partir del manual *Euromania*, en una aula de primaria (alumnos de 10-11 años) de una escuela barcelonesa que aplica la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) con el inglés como lengua vehicular. El inglés es la lengua extranjera más estudiada en el mundo, Europa y Cataluña y la encontramos prácticamente en todos los repertorios lingüísticos del alumnado. Además, el inglés contiene muchos elementos románicos que la hacen tipológicamente intermediaria entre la familia germánica y la románica. Se han evaluado resultados actitudinales, lingüístico-comunicativos, conceptuales i la competencia de comprensión del escrito a partir de un cuestionario inicial y final a la experimentación. El recientemente creado REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) elaborado por el programa europeo MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau d'Intercompréhension à Distance*) nos ha servido para evaluar las estrategias de comprensión del escrito y el currículo de Educación Primaria de Cataluña (2007), el resto de habilidades. El análisis del corpus nos sugiere que la integración de la IC en las aulas catalanas es factible, asequible y realista incluso en aquellas donde se aplica una enseñanza tipo CLIL. Según nuestros resultados, este enfoque es compatible con actividades y proyectos en IC y *Euromania* se revela como un material didáctico adecuado de la misma manera que el

REFIC resulta fácilmente manipulable e útil para la evaluación de aprendizajes intercomprensivos.

**Palabras clave:** intercomprensión entre lenguas románicas; lengua inglesa; REFIC

## Introducció

El meu treball final de màster que s'emmarca dins del *Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura*<sup>1</sup> impartit a la Universitat de Barcelona es centra en la integració de la intercomprensió (IC) entre llengües romàniques a les classes de llengua anglesa a nivell d'Educació Primària (6-12 anys). Per què aquest interès? A continuació justifico la meua tria.

La presència de la dimensió plurilingüe i intercultural en el currículum d'Educació Primària de Catalunya em planteja una sèrie de dubtes: Quines activitats es poden dur a terme per a treballar-la? En quin moment de l'horari, és a dir, en quina assignatura? I, com s'avalua aquest coneixement? Considero que les activitats d'enfocaments plurals, com les d'IC entre llengües romàniques poden ser una bona opció.

Per què triar aquest enfocament plural, la IC? Primer, perquè el nou currículum d'Educació Primària de Catalunya (2015) proposa fomentar l'interès per l'aprenentatge de llengües romàniques a partir de la intercomprensió. Segon, perquè s'està desenvolupant un referencial, el *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)* dins del programa europeu *Mutualització i Innovació per a una Xarxa d'Intercomprensió a Distància (MIRIADI)*<sup>2</sup> finançat per la Comissió Europea, amb l'objectiu d'ajudar a treballar l'educació plurilingüe i intercultural a les aules tot mostrant objectius, continguts i metodologies de caire intercomprensiu i veure quins actors hi interactuen.

---

<sup>1</sup>La pàgina web del màster és:

<http://www.ub.edu/estudis/ca/mastersuniversitaris/rdll/presentacio>

<sup>2</sup>Aquest referencial serà accessible a <https://www.miriadi.net/pt/node/403> un cop redactat definitivament.

A més a més, com a mestra d'anglès, proposo que aquestes activitats d'IC entre llengües romàniques es duguin a terme durant les hores destinades a l'aprenentatge de llengua anglesa. Actualment, l'anglès és la *lingua franca* de comunicació internacional i forma part de gairebé tots els sistemes educatius incloent-hi el català. Des d'un punt de vista lingüístic, l'anglès pot ser el pont d'unió per a la IC entre llengües romàniques, ja que es considerada tipològicament la llengua més romànica de les llengües germàniques.

En aquestes pàgines que llegireu a continuació presento un resum dels aspectes més rellevants del meu treball final de màster.

## Estat de la qüestió

### *La societat del s.XXI i les polítiques lingüístiques europees*

Vivim en una societat en constant canvi fruit, entre d'altres, de la globalització de l'economia, la revolució de les tecnologies de la informació i la comunicació i importants corrents migratoris. Cada dia ens relacionem amb diverses llengües. Cal deixar endarrere la idea que l'aprenentatge de llengües és lineal, per entendre que és un procés dinàmic. Avui en dia tot parlant ha d'adquirir l'habilitat d'emprar diverses llengües en diferents nivells i per diferents propòsits.

Aquesta última idea apareix en els documents publicats en els últims anys pel Consell d'Europa<sup>3</sup>. Tal com presenta la *Guide for the development of Language education policies in Europe* (2007), el plurilingüisme és el punt central de les polítiques sobre l'educació lingüística. El Consell d'Europa ha anat creant al llarg dels anys diferents documents de referència per a la programació i l'organització de l'ensenyament de llengües. L'any 2001 es va publicar el *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* on ja es va

---

<sup>3</sup>El Consell d'Europa és una organització europea que s'encarrega de defensar els drets humans i potenciar la identitat europea entre tots els ciutadans d'Europa. Més informació a: <http://www.coe.int/web/portal/home>

posar èmfasi a la noció de plurilingüisme que encara va prendre més importància amb la creació del *Portfolio Europeu de les llengües*<sup>4</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). L'any 2007, es va desenvolupar el *Marc de Referència per als enfocaments plurals de les llengües i les cultures* (conegut com a CARAP, en el seu acrònim francès) pensat per ajudar a desenvolupar activitats didàctiques per a treballar les dimensions plurilingüe i intercultural (Candelier *et al*, 2007). Es va crear aquest marc de referència comú per als 4 enfocaments plurals. En el document s'especifiquen unes competències globals i una llista de recursos dividits en sabers, saber-estar i saber-fer.

Actualment (2015), està en procés de redacció un darrer document anomenat *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)* dins del programa europeu *Mutualització i Innovació per a una Xarxa d'Intercomprensió a Distància (MIRIADI)*.

### *Competència plurilingüe i enfocaments plurals*

Què s'entén per competència plurilingüe (CP)? Per a poder-la definir em baso en Coste (2008) i la *Guide for the development of Language education policies in Europe* (Beacco & Bryam, 2007). Aconseguir ser un "natiu" com a objectiu de l'ensenyament/aprenentatge dels idiomes ja no és l'objectiu primordial, sinó es busca adquirir l'habilitat d'emprar més d'una varietat lingüística a diferents nivells per a diferents propòsits (conversar, llegir, escriure...) i en diferents situacions comunicatives (amb la família, a la feina...). A més a més, la CP és una competència que pot ser adquirida i variarà en el temps.

Per a treballar aquesta competència plurilingüe hem de tenir en compte els enfocaments plurals. A Castellotti i Moore (2010) citant Candelier (2009) defineixen aquests enfocaments plurals com una conceptualització global

---

<sup>4</sup>Per a més informació: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

de l'educació lingüística desenvolupant activitats implicant diverses varietats lingüístiques i culturals. Podem identificar 4 enfocaments plurals (DGLFLF, 2014): enfocament intercultural, didàctica integrada, *l'éveil aux langues* i la intercomprensió entre llengües emparentades.

### *La intercomprensió*

La intercomprensió és un terme clau per a l'educació plurilingüe. Es va començar a parlar sobre intercomprensió als voltants de l'any 1990. És un concepte multidimensional que fa referència tan a una proposta didàctica com a una realitat social i que revesteix una dimensió purament receptiva (comprensió) i interactiva (interaccions orals o escrites en contextos multilingües) tal com exposa Carrasco Perea (2010).

A Doyé (2005) la intercomprensió es defineix com una forma de comunicació en la qual cada parlant fa servir la seva llengua i comprèn la de l'altre parlant. Cal remarcar que aquesta definició inclou tan la comunicació oral com l'escrita. Es considera una alternativa o complement a l'ús de la *lingua franca* en contextos de comunicació multilingüe.

Actualment, podem dir que la intercomprensió no és una utopia perquè ja hi ha diferents països d'Europa on aquesta situació és real. Ens podem fixar en la nostra pròpia situació lingüística a Catalunya on la majoria de la societat és bilingüe (català-castellà) i diàriament ens trobem en interaccions on un parlant utilitza el català mentre l'altre parla en castellà.

Diversos projectes europeus s'han desenvolupat per a treballar la intercomprensió entre llengües romàniques (DGLFLF, 2006): EuRom4, Galatea, Galanet<sup>5</sup>, Itinéraires romans<sup>6</sup>, Euromania<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup>Per a més informació: <http://www.galanet.eu/>

<sup>6</sup>Itinéraires Romans: [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr)

<sup>7</sup>Per a més informació sobre Euromania: [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu).

### *El referencial REFIC de la xarxa MIRIADI*

Aquest referencial, que s'està elaborant (2012-2015) dins de la xarxa anomenada *Mutualització i Innovació per a una Xarxa d'Intercomprensió a Distància (MIRIADI)*, es configura com una guia per a la programació dels ensenyaments i com a instrument per a l'avaluació de les competències en IC, dins de l'àmbit d'una educació plurilingüe. La Universitat de Barcelona (UB) hi participa com a membre associat.

Dins d'aquest projecte MIRIADI hi ha 14 lots de treball (*workpackages*) i el número 4 ha confeccionat un referencial. Aquest referencial es subdivideix en dos: un sobre les competències de l'aprenent (*Référentiel de communication et d'apprentissage des langues en intercompréhension*) i un altre al voltant de les competències professionals del docent/formador en IC (*Reférentiel de formation en intercompréhension – enseignant/formateur*).<sup>8</sup>

En aquest treball utilitzo el referencial de l'aprenent per programar i avaluar les estratègies en IC. Aquest es divideix en 5 dimensions: el subjecte plurilingüe i l'aprenentatge (autoreflexió), les llengües i les cultures i la comprensió de l'escrit, la comprensió de l'oral i la interacció plurilingüe.

### *L'anglès com a pont per a treballar la intercomprensió a l'escola primària*

Diversos autors ja s'han preguntat si l'anglès pot ser la llengua a partir de la qual es pot treballar una llengua romànica. Aquests autors presenten diverses raons del perquè l'anglès és una bona opció. Primer de tot, avui en dia l'anglès és "le fournisseur plus important de néologismes pour toutes les langues du continent" (Klein, 2008, p.120), aspecte realment rellevant i cal afegir-hi que a pràcticament totes les escoles catalanes l'anglès s'aprèn com a primera llengua estrangera. Per tant, els alumnes ja tenen

---

<sup>8</sup> Aquests dos documents en versió provisional es publicaran al mes de desembre de 2015 a: <http://portail.miriadi.net/referentiel>



coneixement d'aquesta llengua. Klein (2008) presenta l'anglès com a llengua que conté molts elements romànics i per tant, pot ser llengua de transferència. Per a justificar la seva visió exposa els 7 sedassos que el grup *EuroCom*<sup>9</sup> ha emprat per examinar les bases de transferència entre les llengües romàniques i l'anglès. De tots els elements que aquesta autora exposa, remarco que l'anglès té una base llatino-romànica, els 90% de les unitats lexicals del lèxic internacional provenen del llatí i una gran majoria es troba a l'anglès, hi ha certes correspondències fonètiques pel que fa a les consonants, hi ha semblances en les estructures sintàctiques i a l'anglès trobem 40 prefixos que es troben en totes les llengües romàniques. En resum, l'anglès pot ser emprada com a llengua pont per a treballar l'IC entre les llengües romàniques.

### Preguntes de recerca

Considero que a l'hora de treballar la IC entre llengües romàniques a l'àrea de llengua anglesa s'ha de tenir en compte com serà la seva avaluació per tal de poder incorporar-la efectivament al sistema educatiu català. Des d'aquesta perspectiva sorgeixen les següents preguntes de recerca:

- Com avaluar i amb què els resultats actitudinals envers les llengües abans i després d'una acció d'IC entre llengües romàniques a una aula de primària?
- Com avaluar i amb què els resultats lingüístico-comunicatius i conceptuals després d'una acció d'IC entre llengües romàniques a una aula de primària?
- Com avaluar i amb què els resultats de la competència de comprensió de l'escrit abans i després d'una acció d'IC entre llengües romàniques a una aula de primària?

---

<sup>9</sup>Més informació sobre *EuroCom* a: [www.eurocomprehension.eu](http://www.eurocomprehension.eu)

## Metodologia

Aquest treball consisteix en un estudi exploratori i descriptiu d'una intervenció educativa.

### *Context i participants*

La meua intervenció s'ha dut a terme en una escola pública del barri de Poblenou, districte de Sant Martí, a Barcelona. És una escola de dues línies de P-3 a 4rt i d'una línia a 5è i 6è. El grup amb el qual s'ha dut a terme la intervenció és un grup de 5è de primària. Els alumnes tenen entre 10 i 11 anys i són un total de 26 alumnes (12 nenes i 14 nens). Les famílies d'aquests alumnes tenen nacionalitats diverses i són de classe baixa i mitjana-treballadora. Aquest grup ja ha dut terme activitats per conèixer les cultures i llengües dels països d'on provenen els seus familiars però mai cap activitat d'IC entre llengües romàniques. A l'escola treballen la llengua catalana, castellana i anglesa. A part de llengua anglesa (3h/setmanals), els alumnes duen a terme una sessió d'una hora setmanal de ciències naturals en anglès seguint la metodologia AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera)<sup>10</sup>. Jo mateixa impartia les sessions d'anglès i de ciències en anglès. En general, és un grup motivat per a l'aprenentatge però amb un baix nivell de coneixements. Tenen especial dificultat en la comprensió escrita.

Pel que fa a la temporització, es van dedicar 5 sessions seguides d'una hora (dilluns, dimecres, dijous, divendres i dilluns) a dur a terme la intervenció.

### *Instruments*

Durant la implementació, es va seguir la unitat didàctica 12 del manual d'*Euromania*. Aquesta unitat parla sobre la dieta dels animals tot treballant

---

<sup>10</sup>Més informació a: <http://www.xtec.cat/web/projectes/plurilinguisme/aicle>

els diferents participants en una cadena alimentària i classificant els animals en carnívors, herbívors i omnívors. La meua elecció es basa en l'exposat per Degache & Garbarino (2012) que consideren que "*le format intégré*" és la millor manera de treballar l'IC a l'escola primària. La idea de base d'aquest format consisteix en integrar l'IC a l'ensenyament de disciplines altres que les de l'àrea de llengües. Es tractaria, doncs, d'aprofitar els ensenyaments disciplinaris per desenvolupar també les competències interlingüístiques. *Euromania* és un mètode d'aprenentatge que es basa en aquest "*format intégré*". Aquest mètode es materialitza en un manual format per 20 mòduls (unitats) on es treballen les àrees de matemàtiques, història, ciències i tecnologia a partir de les set llengües romàniques (castellà, català, francès, italià, occità, portuguès i romanès). Està dissenyat per als alumnes de 8-11 anys.

Durant la meua intervenció vaig treballar totes les activitats de la unitat 12 i hi havia molt debat a l'aula. Cada alumne disposava del seu dossier amb aquestes activitats i a més a més consultàvem els recursos online de la web d'*Euromania*. Algunes activitats es treballaven en grups i altres com a grup classe. A més a més, aquesta unitat 12 va ser adaptada a les meves necessitats: l'apartat de *Raona i explica* el vaig traduir a l'anglès. És l'apartat que aporta el coneixement del saber i les paraules clau que permeten l'adquisició semàntica dels conceptes de l'àrea. A mi m'interessava que els conceptes de la unitat s'apreguessin en anglès, atès que és dins d'aquesta matèria que vaig emmarcar la unitat didàctica d'*Euromania* en qüestió, i és per això que vaig traduir la pàgina.

Els alumnes van respondre un qüestionari al principi (Qi) i un al final (Qf) de la intervenció i s'han emprat com a instruments d'avaluació de la intervenció educativa. En aquests qüestionaris hi havien preguntes sobre les actituds dels alumnes envers les llengües (Exemple: citar una o diverses llengües que els hi semblin fàcils i difícils i justificar les seves respostes), sobre el seu *background* lingüístic (Es mostra un quadre on es tenen en compte els 4 àmbits proposats pel *Marc Europeu Comú de Referència per a*

*les Llengües* (Conseil de l'Europe, 2001): professional, acadèmic, personal i públic) i sobre estratègies d'intercomprensió de l'escrit redactades a partir del referencial elaborat per la xarxa MIRIADI. A continuació faré una relació dels diferents descriptors i les preguntes elaborades pels qüestionaris:

Taula 1. Els descriptors REFIC en els qüestionaris

<b>Estratègies d'IC de reconeixement de la grafia</b>	<p>3.2.2. <i>S'appuyer sur le lexique aisément identifiable</i></p> <hr/> <p>3.2.3. <i>Deviner le sens des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques</i></p>	<p><u>Pregunta 10 (Qi) / Part 2, 1 (Qf):</u></p> <p>Els alumnes han de llegir tres textos (extrets del manual Euromania) en diferents llengües romàniques (portuguès, italià i francès) i decidir de quina llengua es tracta i justificar la seva resposta.</p>
<b>Estratègies d'IC del significat</b>	<p>3.2.4. <i>Décomposer les mots pour deviner le sens</i></p> <hr/> <p>3.2.5. <i>Exploiter d'autres ressources pour construire le sens</i></p>	<p><u>Pregunta 11 (Qi) / Part 2, 3 (Qf):</u></p> <p>Els alumnes han de llegir un text en una llengua romànica (portuguès- Qi-; italià – Qf-) i un text on apareixen diferents llengües romàniques i contestar sobre què parlen els textos i justificar les seves respostes</p>
<b>Coneixement sobre la família de llengües romàniques</b>	<p>2.2.1. <i>Comprendre la notion de familles de langues.</i></p>	<p><u>Pregunta 9 (Qi) / Part 2, 2 (Qf):</u></p> <p>Els alumnes han d'encerclar les 6 llengües de la mateixa família del català i justificar les seves respostes.</p>

Per altra banda, el qüestionari final (veure Annex) està organitzat en dues parts: en la primera part hi ha 3 preguntes per comprovar que els alumnes

hagin adquirit els coneixements conceptuals de la unitat,escrites en anglès, i en la segona part hi ha les preguntes que també es troben en el Qi i que han estat comentades en aquest mateix apartat, escrites en català.

### **Anàlisi de les dades**

Dels 52 qüestionaris esperats per a poder analitzar, només s'han pogut analitzar 20. És a dir, dels 26 alumnes que formen part del grup de cinquè de primària, només n'hi ha 10 (3 nenes i 7 nens) que hagin participat activament en tot el procés de la intervenció. Els 16 alumnes restants, o no han participat a totes les sessions perquè no han assistit a l'escola aquell dia o no han contestat tots els apartats dels qüestionaris. De cada un d'aquests 10 alumnes participants, tenim el qüestionari inicial (Qi) i el qüestionari final (Qf). Per tant, un total de 20 qüestionaris per a analitzar. Per a realitzar l'anàlisi de les dades (qualitatiu i post unitat didàctica), s'ha extret tota la informació dels qüestionaris i s'ha classificat en 4 apartats: *background* lingüístic, actitud envers les llengües, estratègies d'IC de l'escrit entre llengües romàniques i coneixements conceptuals.

### **Presentació dels resultats**

Per presentar els resultats d'aquesta recerca, ho faré a través de la resposta de les preguntes d'investigació.

*Com avaluar i amb què els resultats actitudinals envers les llengües abans i després d'una acció d'IC entre llengües romàniques a una aula de primària?*

Els resultats obtinguts després de l'anàlisi de dades (extretes dels qüestionaris) els resumiríem d'aquesta manera:

- Punt de partida positiu envers les llengües: Al Qf tots els alumnes consideren que parlar dues o diverses llengües és una gran sort, els

hi agrada escoltar llengües que no coneixen i pensen que totes les llengües són agradables. Exemple: L'alumne 6-X comenta que vols aprendre "Alemany, armeni, italià, xinès, japonès i búlgar perquè són curiosos."

- Obertura a les llengües romàniques: Al Qf 7 alumnes expressen que volen aprendre alguna de les llengües romàniques treballades a *Euromania*.
- Difícil (llengua no estudiada) vs Fàcil (llengües del dia a dia): Tan al Qi com al Qf diversos alumnes expressen que s'ha d'estudiar una llengua per saber-la i per considerar-la fàcil. Exemple: L'alumne 4-G diu que una llengua és difícil per a ell "Perquè no l'estic estudiant".
- La importància de la utilitat d'una llengua i el futur: Tots els alumnes consideren que aprendre llengües serà útil per al seu futur perquè els poden obrir moltes portes a la feina i els ajudarà a viatjar a qualsevol lloc (Qi i Qf). Exemple: L'alumne 3-L diu que vol estudiar "Francès, xinès, brasiler i búlgar. Perquè m'obriria moltes portes a la feina".
- La diversió a l'aprendre una llengua: No volen deixar de banda que volen aprendre una llengua que els hi sigui agradable, divertida, curiosa... (Qi i Qf)
- La importància de l'àmbit personal (la família): Al Qi els alumnes troben en la família un element clau per a l'aprenentatge de llengües (pares i germans). Idea que disminueix en les respostes del Qf. Exemple: L'alumne 1-F diu que l'anglès és fàcil "porque mi padre sabe y me enseña."
- L'anglès com la llengua del futur professional: Tots els alumnes consideren que necessitaran l'anglès en el món laboral, entre altres llengües (Qi).

- Els fills han d'aprendre tantes llengües com puguin: 4 alumnes consideren que parlaran als seus fills diverses llengües perquè aquests darrers n'aprenguin moltes (Qi). Exemple: L'alumne 1-O diu que ell parlarà amb els seus fills "totes les que pugui".
- El català i el castellà en l'àmbit públic: En el futur tots els alumnes es veuen utilitzant aquestes dues llengües, menys llengües que les que presenten que utilitzen en l'actualitat (Qi).

*Com avaluar i amb què els resultats lingüístico-comunicatius i conceptuals després d'una acció d'IC entre llengües romàniques a una aula de primària?*

- Resultats en terme de competències/habilitats lingüístico-comunicatives

Aquests resultats els podríem agrupar en tres grups: reconeixement de grafies característiques de cada llengua romànica, comparació interlingüística i lectura plurilingüe.

En les dades aportades podem veure com al qüestionari final els alumnes mostren que en llegir una llengua busquen reconèixer les grafies característiques de cada llengua per comprendre i identificar l'idioma. Per exemple l'alumna 1-F "per els accents jo crec", l'alumne 7-A "ão" o l'alumna 3-L "perquè quasi totes les paraules acaben en i".

Pel que fa a la comparació interlingüística i la lectura plurilingüe no es veuen reflectides en els resultats del qüestionari. Tota pràctica d'aquest dos aspectes es va treballar oralment.

- Resultats referits a aprenentatges conceptuals

He comprovat com els objectius lligats als coneixements de ciències de la unitat 12 (diferenciar animals carnívors, omnívors i herbívors, conèixer els membres d'una cadena alimentària) es poden avaluar a partir de les preguntes de la part 1 del qüestionari final. (veure Annex)

- La llengua anglesa com a llengua pont

En aquesta implementació didàctica ha tingut un rol important la llengua anglesa. Era la llengua vehicular de les 5 sessions. Era utilitzada com a llengua pont entre les llengües romàniques. Tanmateix, només hi ha la part 1 del qüestionari final que és en anglès i que, per tant, és l'única part on l'ús d'aquesta llengua pot ser avaluada. Les preguntes d'aquesta part 1 se centren en la recepció de la llengua i no en la producció. Ens faltaria poder enregistrar o demanar per escrit alguna activitat de producció per a poder avaluar globalment a l'alumne. Durant la implementació de les sessions s'ha demanat als alumnes d'expressar-se en aquesta llengua però no n'ha quedat cap constància escrita. El que he pogut comprovar com a mestra és que els alumnes ja estan acostumats a treballar continguts no lingüístics en anglès i no els ha costat seguir les diferents sessions en aquesta llengua.

*Com avaluar i amb què els resultats de la competència de comprensió de l'escrit abans i després d'una acció d'IC entre llengües romàniques a una aula de primària?*

En els dos qüestionaris es presenten tres tipus d'activitats que avaluen la competència de comprensió de l'escrit als alumnes. Per a dur a terme aquestes activitats em vaig basar en el referencial elaborat per la xarxa MIRIADI. Els resultats recollits els classificariem en tres tipus:

- Millora en el reconeixement d'una llengua romànica i concepte de família de llengües romàniques

Fa referència al descriptor 2.2.1. *Comprendre la notion de familles de langues*. El nombre d'alumnes que van reconèixer en quina llengua estava escrit un text va anar en augment al qüestionari final. Ara bé, no s'ha d'oblidar l'estancament pel que fa al francès. Aquest resultat ens podria indicar que hi ha llengües que resulten més accessibles que d'altres (com el francès i el romanès). A més a més, la meitat dels alumnes semblen haver



entès, després de la realització de la unitat *d'Euromania*, que les llengües romàniques provenen del llatí encara que després només 3 alumnes envolti correctament les llengües que formen part d'aquesta família.

- Reconeixement de trets característics de cada llengua romànica

Fa referència al descriptor 3.2.2. *S'appuyer sur le lexique aisément identifiable*. Hem constatat com els alumnes al qüestionari final intenten "afinar" les seves respostes a l'hora d'identificar en quina llengua està escrita un text. Volen descriure els trets característics de cada llengua. Trobem respostes com: "Perquè hi ha moltes paraules amb ã", "Per els accents jo crec", "ão", "Perquè quasi totes les paraules acaben en i", "ou", entre d'altres. En definitiva, han identificat alguns trets gràfics i/o regularitats morfològiques emblemàtiques d'aquestes llengües. Aspecte que va més enllà d'aquest descriptor.

- Elements extralingüístics i reconeixement de lèxic importants per entendre el significat

Fa referència als descriptors 3.2.2. *S'appuyer sur le lexique aisément identifiable* i 3.2.5. *Exploiter d'autres ressources pour construire le sens*. Es pot observar que els alumnes es recolzen en el context icònic ("perquè surten els passos dibuixats") o en la possibilitat de basar-se en la llengua més coneguda per accedir d'altres menys assequibles ("perquè quan parla l'espanyola diu alguna cosa sobre un pastís"). En definitiva, una estratègia plurilingüe que facilita la presència de diversos textos en diferents llengües. També hi ha alumnes que es fixen en el lèxic internacional, per exemple, l'alumne 7-A reconeix la "g" de "35g" que significa una mesura de pes, diversos alumnes reconeixen la paraula "Venus" en un text o comprenen "fabricare" que té la mateixa arrel que el català o el castellà.

## Discussió dels resultats

Els resultats obtinguts d'aquesta recerca no són extrapolables a nivell general. Aquest treball és un estudi exploratori i descriptiu d'una intervenció educativa concreta.

El grup de participants *òptims* –és a dir, dels quals he pogut analitzar les dades – ha estat reduït, només 10 alumnes. Per a generalitzar els meus resultats hauria d'haver-hi un nombre molt més elevat de participants. En un principi comptava amb la participació de 26 alumnes però per causes diverses molts qüestionaris no s'han pogut analitzar.

La radiografia dels alumnes participants és la següent: és un grup format per 3 nenes i 7 nens i només 3 d'ells es considera monolingüe en l'àmbit familiar. Són un grup que mostra interès per a l'aprenentatge de llengües (troben l'aprenentatge un procés agradable i veuen que seran útils en el seu futur) i s'ha produït una obertura a les llengües romàniques per part dels alumnes (tenen ganes d'aprendre alguna llengua romànica, reconeixen més fàcilment les llengües en textos escrits i han identificat els trets escrits característics de cada llengua). A més a més, despleguen estratègies espontàniament per a descobrir el significat de textos escrits en llengües desconegudes per a ells. La majoria dels alumnes ha assolit els objectius de Medi Natural en anglès i aquesta llengua vehicular no els ha suposat una complicació per a seguir les diferents activitats proposades.

Aquesta unitat didàctica es va dur a terme en una setmana. Repeteixo en diversos moments del treball que en alguns aspectes avaluats no s'aprecien canvis significatius (identificació de llengües o comprensió de l'escrit, entre d'altres) i crec que la temporització és un factor clau. S'hauria de comprovar les eventuais evolucions si aquesta intervenció es duu a terme en 5 setmanes (1h/setmanal).

A més a més, analitzant les dades he comprovat que a part dels qüestionaris inicial i final hauria estat molt útil i interessant per a aquesta recerca recollir dades de caràcter oral (gravacions de les sessions d'aula,

debats entre els alumnes o entrevistes individuals) ja que podrien aportar i ajudar a avaluar millor als alumnes tant a nivell de llengua anglesa com d'estratègies d'IC.

Per altra part, considero que l'ús del manual *Euromania* ha estat un encert. Els meus alumnes ja estan acostumats a treballar Medi Natural en llengua anglesa i per tant, no els ha sorprès gens el fet d'emprar diferents llengües romàniques per a treballar disciplines altres que de l'àrea de llengües. Per tant, aquesta recerca m'ha demostrat que "*le format intégré*" (Degache & Gabarino, 2012) és una manera factible de treballar l'IC a l'escola primària i que l'anglès pot jugar el paper de llengua vehicular de la IC romànica integrada.

Finalment, resumint totes les idees aquí exposades, els resultats em deixen creure que la integració de la intercomprensió dins del currículum escolar català és possible i està estretament lligada a la metodologia AICLE, estesa a gairebé totes les escoles del nostre sistema educatiu. Sembla ser que l'alumnat que ha treballat amb la metodologia AICLE, com que ja estan acostumats a aprendre continguts de disciplines altres que de l'àrea de llengües en llengua anglesa, tenen més facilitat per realitzar activitats d'IC a través del manual d'*Euromania*. En definitiva, integrar l'IC a les pràctiques escolars d'AICLE és un context assequible i real.

## Conclusions

El desenvolupament d'activitats d'intercomprensió (IC) entre llengües romàniques a l'Educació Primària és assequible i avaluable. Aquesta treball final de màster justifica la incorporació de l'IC en les aules catalanes a partir de l'àrea de llengua anglesa i presenta un cas real d'implementació d'una unitat didàctica en una escola pública de la ciutat de Barcelona.

Aquesta recerca se centra en el nivell educatiu d'Educació Primària, etapa on la implementació de la IC triga més a ser una realitat respecte a, per exemple, l'ensenyament superior (Degache & Garabino, 2012) on un marge

de maniobra més ampli deixa pas més fàcilment a innovacions metodològiques – ni que sigui en l'àmbit de les llengües que ens ocupa –. El nou currículum d'Educació Primària que s'està acabant d'elaborar (2015) incorpora la intercomprensió a les aules catalanes i juntament amb l'aparició de la versió catalana del manual *Euromania* (2012), que treballa disciplines fora de l'àrea de llengües a partir de les diferents llengües romàniques, m'han ofert un marc ideal per a fer recerca en aquest àmbit.

Buscava contestar els meus dubtes: quines activitats puc dur a terme per a treballar l'IC? En quin moment de l'horari, és a dir, en quina assignatura? I, com s'avalua aquest coneixement? Tenint a disposició de tot centre escolar català el manual *Euromania*, ja responc a la primera de les preguntes. Pel que fa a la segona, en aquest treball es presenta la implementació d'una unitat didàctica a l'àrea de llengua anglesa. Encara que sobre la producció oral i escrita no s'han recollit dades per a analitzar, podem comprovar a partir de la resposta a les tres preguntes en anglès del qüestionari final que pels alumnes no presenten cap dificultat important utilitzant l'anglès com a llengua vehicular. Fins i tot, com anècdota, molts alumnes consideren que l'anglès forma part de la família de llengües romàniques. Per tant, l'àrea de llengua anglesa pot ser un espai idoni per al desenvolupament d'aquest tipus d'activitats. Tal com presento als resultats, aquesta recerca apunta al fet que es podria integrar l'IC a les pràctiques d'AICLE. A l'hora d'avaluar el resultat de la implementació d'una unitat didàctica d'*Euromania*, he vist que és interessant avaluar-ne de tres tipus: actitudinals, lingüístico-comunicatius i conceptuals; i de la competència d'intercomprensió de l'escrit. El referencial elaborat per la xarxa MIRIADI és fàcilment manipulable i útil per a avaluar tan actituds com resultats lingüístico-comunicatius o estratègies d'intercomprensió de l'escrit. I el currículum d'Educació Primària és el document complementari per avaluar també les actituds i els resultats conceptuals. En una eventual futura investigació de la IC romànica en el marc de les classes d'anglès tampoc no s'haurà de deixar de banda l'avaluació dels aprenentatges en aquest idioma.

## Referenci3es bibliogr3afiques

- Beacco J.-C. & Byram M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. Recuperata: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf)
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., L3rincz, I., Meissner, F.- J., Schr3der-Sura, A., & Nogu3rol, A. (2007). *Carap - Cadre de r3f3rence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV – Conseil de l’Europe. Recuperat a: [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)
- Carrasco Perea, E. (2010). Introduction. A Carrasco Perea, E. (Coord.) *Intercomprensi3o(s): rep3res, interrogations et perspectives. Synergies Europe*, 5, 7-12. Recuperat a : <http://gerflint.fr/Base/Europe5/introduction.pdf>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et d3velopper les r3pertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure int3gration scolaire*. Strasbourg : Conseil de l’Europe. Division des Politiques Linguistiques. Recuperat a: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_fr.pdf)
- Conseil de l’Europe (2001). *Cadre europ3en commun de r3f3rence pour les langues: apprendre, enseigner, 3valuer*. Paris: Didier. Recuperat a: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)
- Coste, D. (2008). 3ducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahier de l’Acedle*, 5 (1), 91-107.
- Degache, C. & Garabino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercomprensi3o:: comp3tences plurielles, corpus, int3gration*. France: Universit3 Stendhal Grenoble 3. Recuperat a: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/11.pdf>
- Departament d’Educaci3 (2015). Curr3culum d’Educaci3 Prim3ria. Recuperat a: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- DGLFLF(2006). R3f3rences 2006: *L’intercomprensi3o entre langues apparent3es*. Recuperat a: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-administrative/References-2006-l-intercomprehension-entre-langues-apparentees>
- DGLFLF (2014). *Regards 2014 en ligne: L’apprentissage des langues, les approches plurielles des langues et des cultures*. Recuperat a: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Comptes-rendus-de->

[colloques-journees-d-etude/Regards-2014-en-ligne-l-apprentissage-des-langues-les-approches-plurielles-des-langues-et-des-cultures](#)

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Recuperata :<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

Klein, Horst G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane?

*Études de linguistique appliquée*, 1 (149), 119-128.

***“Considero-a a mesma, apenas com um pouco mais de brilho”*: A Língua Materna revisitada através de práticas de Intercompreensão. Um estudo de caso no Ensino Secundário Português com recurso à plataforma Galanet.**

**Margarida Carrington**

*Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure; m.carrington62@gmail.com*

**Sílvia Melo-Pfeifer**

*Universidade de Hamburgo, Departamento de Educação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”; [silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de](mailto:silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de)*

**Résumé**

Ce travail analyse les circonstances dans lesquelles l'intégration curriculaire de l'intercompréhension en classe de portugais Langue Maternelle (LM) se répercute dans les connaissances de cette langue et dans les relations socio-affectives avec elle. Les données recueillies, auprès des élèves en fin de scolarité secondaire au Portugal, ont associé une méthodologie de type qualitative et quantitative. Dans ce travail, nous analyserons les réponses à deux questionnaires par rapport aux représentations de ce public sur leur LM et sur les autres Langues Romanes (LR), avant et après leur participation à une session de formation sur la plateforme Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). L'analyse des données montre l'impact de l'apprentissage et du contact avec des LR sur la LM. Ce contact permet de revisiter, dans des circonstances spécifiques, la relation du sujet avec sa langue, étant donné que les autres langues se révèlent plus des «tremplins affectifs» que des «tremplins cognitifs».

**Mots-clés:** langue maternelle; langues romanes; intercompréhension

## **Introdução**

Não obstante o reconhecimento da centralidade da língua materna (LM) nos processos cognitivos e na mediação afetiva da LM no contacto com outras línguas (Alarcão, 1991; Corder, 1992; Giacobbe, 1990; Ringbow, 1987), acreditamos que o estudo do impacto deste contacto na relação com a LM, área ainda pouco explorada (à exceção de Cook, 2003 e de Kecskes & Papp, 2000, por exemplo), se reveste de um interesse fundamental, para compreender os pressupostos e as implicações de uma didática das línguas e do plurilinguismo (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá e Melo, 2009; Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer e Santos, 2009), em que os aprendentes se sintam valorizados na sua LM e desafiados a rever as suas representações acerca dela e a revisitar os seus conhecimentos (linguísticos e também culturais). Isto porque alguns estudos levados a cabo junto de um público lusófono universitário revelaram que muitos problemas de compreensão de enunciados escritos e orais em Línguas Vizinhas decorrem de desconhecimentos, nomeadamente de tipo lexical, na LM (Melo & Araújo e Sá, 2003 e 2004). Neste sentido, acreditamos que a participação em tarefas centradas na Intercompreensão poderá contribuir para o alargamento e flexibilização dos saberes em LM e na construção de uma relação mais complexa e informada com esta.

Dito de outra forma, pretendemos ilustrar, a partir de um estudo mais alargado (Carrington, 2011), a forma como as abordagens centradas na Intercompreensão podem repercutir os seus efeitos ao nível da LM, dependendo das representações dos alunos, da didatização das atividades e do seu aproveitamento em sala de aula. O estudo dessas repercussões contribuirá para a realização de um trabalho curricular capaz de conduzir a pedagogia integrada das línguas e do plurilinguismo.



De acordo com estes pressupostos iniciais, pretendemos, neste capítulo:

- compreender o impacto de uma sessão de formação à Intercompreensão em LR (na plataforma Galanet) nas representações linguísticas de alunos no final da Escolaridade Secundária acerca das LR, em geral, e das suas competências nestas línguas, em particular;
- perceber como é que o contacto regular com o plurilinguismo, em geral, e com a participação naquela situação formativa, em particular, permite revisitar a relação dos alunos com o Português LM.

Num primeiro momento, explicitaremos os pressupostos teóricos que enquadram o presente estudo, para depois nos determos na descrição e desenvolvimento do estudo empírico e, finalmente, na apresentação e discussão dos resultados obtidos.

### **Impacto da participação em práticas intercompreensivas no conhecimento da Língua Materna: pontos de partida teóricos**

A primeira constatação de que parte este trabalho relaciona-se com um certo vazio teórico no quadro dos estudos sobre as transferências interlinguísticas. De facto, de acordo com Cook (2003) e de Kecskes e Papp (2000), os estudos têm privilegiado a análise da influência da LM sobre a Língua Estrangeira (LE): “the belief in the native-speaker standard is one reason why the effects of the L2 on the L1 where so little studied” (Cook, 2003: 5).

Ora, uma compreensão holística, integrada e dinâmica dos repertórios plurilingues torna relevante e até preemente analisar a forma como as diferentes línguas se interinfluenciam, validando a abordagem que aqui adotamos. Conforme reconhecem Kecskes e Papp:

“Although most linguists acknowledge that there must be a bidirectional interdependence between the first language (L1) and the foreign language (FL), only one side of this interaction has been emphasized in the relevant literature (...). Much is known about the influence of the first language on the foreign language process but much less about the opposite direction: the effect foreign language learning has on the development of mother tongue skills.” (1997: 380)

Ainda assim, não é apenas o impacto da LE sobre a LM que este trabalho pretende abordar (cf. Cheung *et al*, 2011; Kecskes & Papp, 2000; Cook, 2003, sobre o fenómeno “backward transfer<sup>1</sup>” e, mais especificamente, sobre o impacto do domínio de “novas línguas” na LM de locutores em situação de mobilidade), mas, situando-se numa abordagem marcadamente plurilingue, compreender o impacto do desenvolvimento da Competência Plurilingue (CP), através de práticas de intercompreensão, sobre a LM.

Também ao nível dos estudos sobre Intercompreensão, o “backward transfer” tem sido pouco explorado. Com efeito, nesses estudos, reconhece-se unanimemente o papel da LM no acesso ao sentido de textos orais e/ou escritos em Línguas Vizinhas (LV), mas ainda se desconhece em larga medida o impacto da participação em tarefas intercompreensivas sobre os conhecimentos em LM. Unanimemente é também reconhecido que os conhecimentos prévios em LM (e em LE já aprendidas) ajudam na compreensão e na co-construção do sentido noutras línguas (Melo e Araújo e Sá, 2003), devido a duas funções principais: de «point d'ancrage» et de «tremplin meta» desses conhecimentos (Perdereau-Bilski, 2000). A este respeito, Hediard (1997) afirma que “l'apprenant calque en quelque sorte ses attentes en langue étrangère sur le modèle de sa langue maternelle. (...) La pratique de la langue maternelle 'engendrerait' une certaine façon d'écouter et de 'voir' la langue” (p. 150-151).

---

<sup>1</sup> Influência de elementos de uma nova língua sobre línguas já adquiridas, designadamente a LM.

Ora, a abordagem que propomos neste estudo pretende demonstrar que as abordagens intercompreensivas, independentemente das competências visadas, se devem pensar também como oportunidades de repensar a LM e a relação que os sujeitos com ela estabelecem. Isto porque, de entre outros possíveis argumentos (nomeadamente identitários) e conforme referido por Castro e Melo-Pfeifer:

“A principal perplexidade em relação a este entendimento da transferência [um aspecto central ao nível das abordagens centradas na Intercompreensão] resulta do facto dos autores apenas a considerarem no sentido LM-LE, não aparecendo prevista no sentido LE-LE ou mesmo LE-LM (como acontece em casos em que a aprendizagem de um novo item lexical numa LE acaba por enriquecer o léxico na LM ou noutra LE, da qual a “nova” palavra não fazia parte)” (2010).

### **Estudo empírico**

A temática do presente estudo parte, conforme já anunciado, de um trabalho investigativo mais alargado (Carrington, 2011) e incide sobre a Intercompreensão entre LR. Na sua aceção mais comumente aceite, a Intercompreensão defende e promove o potencial comunicativo que decorre de situações em que cada interlocutor comunica na(s) sua(s) língua(s) e compreende a(s) do outro, nomeadamente pelo parentesco linguístico e pelo conhecimento do cenário comunicativo, sem necessidade de recurso a uma terceira língua. Ora, como também avançam os estudos teóricos, nomeadamente os que se referem a *Language Awareness*, a intercompreensão entre locutores é ainda potenciada pela própria flexibilização dos conhecimentos e dos recursos que os locutores possuem na(s) Língua(s) Materna(s) (Melo & Araújo e Sá, 2003).

### *A experiência de inserção curricular da Intercompreensão*

O presente estudo foi conduzido pela primeira autora deste capítulo, também professora de Português da turma em que a investigação se desenrolou, no ano letivo 2009/2010. A Turma B, do 12º ano, da Escola 3/Sec. Martinho Árias, em Soure (Portugal) era constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, do Curso de Ciências e Tecnologias. A inserção curricular foi levada a cabo na área curricular não disciplinar de área de projeto do 12º ano (final do Ensino Secundário português, antes de eventual entrada no Ensino Superior).

A inserção curricular da Intercompreensão deu-se, no caso da presente contribuição, em formato de *blended-learning*, tendo uma parte das atividades sido realizada em sala de aula de Português LM e outra parte em autonomia, geralmente em casa, pelos alunos.

### *Participantes: perfil sociolinguístico*

O meio socioeconómico global onde se inserem os sujeitos situa-se numa estratificação médio-baixa: 2 pais possuem licenciatura; 10º o 12º ano, 3 possuem o 11º ano, 14 possuem entre o 5º e o 9º ano de escolaridade e 7 possuem o 4º ano. Tomada a decisão de trabalhar com esta turma, demos-lhe a conhecer o projeto, tendo os alunos manifestado interesse em participar.

Em termos de perfil sociolinguístico e de acordo com a informação fornecida aquando do preenchimento das biografias linguísticas pelos alunos, verifica-se que a maioria deles tem o Português como LM, falando ainda o Inglês (18), o Francês (4) e o Espanhol (3). No que respeita as línguas que percebem, mas que não falam, o Espanhol é, de todas, a que possui maior representatividade com 9 alunos, seguida do Francês e do Inglês (5 respostas cada) e do Italiano (4), o que por si já ilustra alguma disponibilidade afetiva e cognitiva para um trabalho em torno da intercompreensão entre LV. Do conjunto destas informações, podemos

depreender que a maioria das línguas que os sujeitos falam faz parte do currículo, quer do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário, com preponderância do Inglês, do Francês e do Espanhol. Do elenco de línguas que os alunos não falam, mas que já ouviram, constam as línguas da tabela 1.

Tabela 1. Línguas não faladas, mas já escutadas.

Língua	Italiano	Francês	Alemão	Mandarim	Espanhol	Russo	Inglês	Japonês	Romeno
Referências	9	8	7	5	4	4	3	2	2

O Albanês, o Bielorrusso, o Catalão, o Hebraico, o Turco e o Zulu são línguas referidas, cada uma delas, por um aluno apenas. Relativamente às línguas que não conhecem, mas que já viram escritas, os alunos referem, novamente, um grande número de línguas (tabela 2).

Tabela 2. Línguas desconhecidas, encontradas em textos escritos.

	Francês	Espanhol	Italiano	Inglês	Alemão	Mandarim	Catalão
					Árabe	Russo	Grego
Língua(s)					Chinês	Tibetano	Holandês
							Japonês
							Latim
Referências	11	9	7	6	3 (cada)	2 (cada)	1 (cada)

No item relativo a projetos linguísticos, isto é, alusivo às línguas que gostariam de aprender, foram obtidos os resultados ilustrados na tabela 3.

Tabela 3. Projetos linguísticos dos alunos.

Língua(s)	Italiano	Chinês	Japonês	Alemão	Latim
				Árabe	Mandarim
				Espanhol	Zulu
				Grego	
				Francês	
<b>Referências</b>	13	3	3	2 (cada)	1 (cada)

*Contexto: a sessão Galanet “Orizzonti Interculturali”*

A sessão em que participámos designou-se de “Orizzonti Interculturali” e decorreu entre Setembro e Dezembro de 2010. O tema discutido foi “Nosotros hoy”. Nela estiveram envolvidas 6 LR (Catalão, Espanhol, Francês, Italiano, Português e Romeno), representadas por 156 estudantes de diversas proveniências romanófonas (Europa, América Latina e Ásia), repartidos por onze equipas de constituição variável, conforme se faz prova no quadro de participação da sessão que evidencia a complexidade da distribuição das línguas:

Tabela 4. Perfil das equipas da sessão “Orizzonti Interculturali”.

Nome da Equipa	País de afectação/ Cidade	Nº de estud. inscritos	Nickname dos Animadores	Língua(s) de referência	Língua(s)- alvo
Freie Universität – Berlin	Alemanha/ Berlim	2	GiovannaT	Fr, Ital, Esp	Ital, Port, Esp

**Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**

Autres Lycéens Barcelone	Espanha/ Barcelona	23	RosaCa	Fr, Ital, Esp, Cat	Fr, Esp, Cat
Aula (Barcelone)	Espanha/ Barcelona	21	MartineL SandrineG	Fr, Esp, Cat	Fr, Esp, Port, Cat
L'équipe d'ici et là	França/ Grenoble	1	Bizz	Fr	Fr, Port, Esp
Les Mariniers	França/ Provence	15	MatthieuP	Fr	Fr
ITAS-Liceo Linguistico Compasso	Itália/ Compasso	15	Djose	Fr, Ital, Esp	Fr, Ital, Esp
Liceo Falcone (Bérgamo)	Itália/ Bergamo	13	CarlaN	Fr, Ital	Fr, Ital, Esp, Port
Falamos pelos cotovelos	Portugal/ Aveiro	18	MargaridaC	Fr, Port	Fr, Ital, Esp, Port
Scoala Normala Vasile Lupu	Roménia/ Iasi	11	IrinaC	Fr, Rom	Fr, Ital
¡Vamos Córdoba!	Argentina/ Córdoba	25	DebyCoser Hebe	Fr, Ital, Esp	Fr, Ital, Esp, Port
Chine du Sud	China/ Guangdong	12	MarieLaure	Fr	Fr; Esp

Verifica-se que o Francês, à semelhança do que aconteceu noutras sessões de trabalho entre estudantes (cf. Melo, 2006), aparece como língua de referência em todas as equipas, sendo igualmente uma das línguas-alvo em

todas elas, à exceção da equipa alemã. Com peso diferente, conforme também já diagnosticado em trabalhos anteriores relacionados com o peso das línguas nesta plataforma (Melo & Araújo e Sá, 2008), encontra-se o Português, língua-alvo de apenas seis equipas (a portuguesa, a alemã, a argentina, uma espanhola, uma francesa e uma italiana).

O contrato de comunicação/intercompreensão estabelecido na sessão de formação é que os interlocutores participantes devem exprimir-se nas suas línguas e tentar compreender as línguas dos outros, nomeadamente as línguas-alvo.

No nosso estudo é variável e instável o número de participantes e de línguas nas discussões no fórum, nosso principal instrumento de comunicação para recolha de dados, e nas trocas plurilingues das sessões de *chat*. Tal facto deve-se a terem ocorrido participações fora das sessões semanais de inserção curricular, uma vez que elas estão sujeitas à disponibilidade dos estudantes e dos animadores, à realidade de existirem casos de alunos sem ligação à Internet no seu domicílio, ou ainda à situação da diferença de fusos horários, que inviabiliza a sua participação.

### *Métodos de recolha de dados: foco no questionário*

De forma a dar resposta aos objetivos traçados, usámos uma metodologia predominantemente de tipo qualitativo, baseada na análise de discurso (neste caso, dos discursos autorreflexivos, em formato de “Diário de Bordo”) e na análise conversacional (para a análise das interações na plataforma, sobretudo nos fóruns de discussão, e em sala de aula), que tomou a turma B do 12º ano de escolaridade como ‘estudo de caso’. Para além disso, sempre que se justificou, procedemos à quantificação de ocorrências, nomeadamente nas respostas aos questionários previstos. Em termos globais, esta constelação de instrumentos de recolha de dados permitiu:



- acompanhar a reflexão e consciencialização dos aprendentes sobre relações que as LR estabelecem com a LM, ao nível linguístico e cultural;
- analisar a rentabilização dessas relações, através de atividades de compreensão oral e escrita e de interação plurilingue em LR e de reflexões em torno delas;
- investigar a reorganização e transferência dos conhecimentos e competências linguísticas adquiridas na LM, por forma a desenvolver uma competência comunicativa alargada em LR, que se quer plurilingue e intercultural;
- estudar o impacto que a participação numa sessão Galanet poderá ter ao nível da relação afetiva e cognitiva que os alunos estabelecem com a sua LM.

Os questionários utilizados no nosso estudo, cuja análise é o elemento central da presente contribuição, tiveram em vista conhecer as representações dos participantes portugueses acerca da LM e das restantes LR da plataforma, antes e depois da sessão de formação em Galanet, e foram inspirados nos de que se dá conta em Melo, Araújo e Sá e Pinto (2005).

O questionário inicial, respondido em contexto de sala de aula, subdivide-se em quatro partes:

- I Parte: “Eu e as Línguas Estrangeiras”, sobre as representações do perfil plurilingue dos sujeitos;
- II Parte: “Eu e a Minha Língua Materna”, relacionada com a relação dos sujeitos com a sua LM;
- III Parte: “Eu e as Línguas Românicas”, secção centrada nas representações do seu perfil romanófono;

- IV Parte: “À descoberta das Línguas Românicas”, em que se colocava os sujeitos em contacto direto com a família linguística românica, pelo intermédio de atividades de identificação de cada língua.

O questionário final foi passado no final da sessão de formação à intercompreensão em LR, ou seja, depois de cerca de 5 meses de contacto regular com as diferentes línguas desta sessão específica.

### **Análise dos resultados**

Com o intuito de saber que impacto tem, na valorização da LM dos aprendentes, o desafio provocado pela compreensão de enunciados escritos em LV, analisámos os questionários de início e de final da participação em Galanet. A fim de compreender as implicações, a nível das representações da LM, de uma didática das línguas e do plurilinguismo, procedeu-se a uma análise comparativa dos resultados dos dois questionários, centrando a nossa atenção nos itens que dizem respeito às LR e à LM. Apresentaremos, de acordo com o objetivo geral do estudo, apenas uma seleção dos itens, que dizem respeito às LR e à LM (sobretudo da parte II e III do questionário acima descrito), em que as alterações nos parecem mais significativas.

#### *Impacto da inserção curricular da Intercompreensão nas representações do público-alvo sobre as LR: revisitar experiências e competências*

Deter-nos-emos, nesta secção, sobre um triplo impacto da participação numa sessão Galanet a propósito das LR: nos projetos linguísticos, nas situações de contacto com as LR e na autoavaliação de competências em cada uma dessas línguas.

Relativamente ao impacto em termos de projetos linguísticos, verifica-se que o número de sujeitos que demonstra intenção de aprender outras

línguas aumentou de 10 para 13. Diminui de 8 para 5 o número de sujeitos que não pensa vir a aprender outra LE. Numa análise feita às LE a que os sujeitos se referem em termos de projetos linguísticos, constatamos que quer o Italiano, quer o Espanhol mantêm precisamente o mesmo número de interessados antes e após a experiência Galanet. Relativamente ao Francês, língua privilegiada nesta comunicação *on-line*, o número de aprendentes interessados na sua aprendizagem aumentou de 1 para 4.

Relativamente ao segundo impacto, alusivo às línguas que os inquiridos utilizam, a tabela 5 expõe as diferentes situações de comunicação e as línguas utilizadas numa leitura comparativa antes e depois da experiência Galanet.

Tabela 5. LR que os sujeitos utilizam e respetivas situações de utilização.

Situações	Línguas	
	Entrada na experiência Galanet	Saída da experiência Galanet
em família	Português (18); Francês (1); Espanhol (1)	Português (18); Francês (4); Espanhol (1)
com os amigos	Português (18)	Português (18); Francês (1)
em conversas na internet	Português (18)	Português (18); Francês (1)
em troca de e-mails	Português (17)	Português (18)
em correspondência (cartas, postais...)	Português (17); Francês (1)	Português (18); Francês (3)
em pesquisas na Internet	Português (18); Francês (4); Espanhol (2)	Português (17); Francês (1)
nas redes sociais	Português (16)	Português (15); Francês (1);

---

 (Facebook, Hi5,  
...)
 

---

Espanhol (1)

Podemos observar que o Português, como LM, surge em todas as situações de comunicação apresentadas. O Francês aparece, pela primeira vez, após a sessão, mencionado em três situações, a saber: *com os amigos; em conversas na internet; nas redes sociais*; o Espanhol emerge *nas redes sociais* e deixa de ser referenciado *em pesquisas da internet*. Saliente-se que o número de referências à língua francesa aumentou significativamente, após a experiência Galanet, pelo que podemos depreender que a intercompreensão na plataforma influenciou os sujeitos no que diz respeito à utilização desta língua.

Em termos de evolução da perceção das competências nas diferentes LR, terceiro impacto referido, podemos concluir que há uma evolução positiva a propósito de todas as línguas da plataforma. Relativamente ao Catalão, observamos, à saída da plataforma, uma melhoria das representações dos participantes em termos de compreensão dos enunciados escritos e orais, uma vez que, nos questionários finais, os sujeitos consideram maioritariamente “fraca” ou “suficiente” a sua competência (em vez do esmagador “nulo” dos questionários iniciais), sendo que na interacção verbal a variação registada é ligeiramente maior, estando agora compreendida entre o “fraco” e o “bom”.

A língua espanhola regista uma progressão ainda mais acentuada do que o catalão. No caso, os aprendentes consideram possuir competência na compreensão escrita entre o “suficiente” e o “bom”. Todavia, é na compreensão oral e na interacção verbal que se assinala a maior diferença, sendo que é ao nível da avaliação em termos de “bom” que se registam maiores evoluções.

Surpreendentemente o Francês regista, à saída do trabalho colaborativo, a maior variação de todas as línguas. Da leitura dos dados concluímos que os

alunos não consideravam possuir um nível de conhecimento “muito bom”, nem na compreensão escrita, nem na oral, nem mesmo na interação verbal. Porém, após a experiência vivenciada, um dos sujeitos menciona deter um nível de conhecimento “muito bom”. É ao nível da competência de interação verbal que se regista a maior progressão. Este facto revela que uma representação demasiado escolarizada de uma língua influenciava a representação inicial das diferentes competências. Ora, o contacto com essa língua em situações de ensino-aprendizagem menos “padronizadas” e mais voltadas para a interação e para o trabalho colaborativo, fora do espaço da sala de aula, permitiu aos participantes reavaliarem-se e (re)situarem as suas competências à luz das novas experiências. Deste modo, a participação na sessão Galanet teve como consequência, desde logo, um reposicionamento das representações dos sujeitos em termos de aprendentes e utilizadores de línguas.

O Italiano, a nível da interação verbal, apresenta uma boa progressão, tendo em conta que à saída do trabalho colaborativo um número significativo de alunos considerava possuir um domínio desta língua entre o “fraco” e “suficiente” havendo, também no caso desta língua, um sujeito que avalia de “bom” o seu desempenho. Tal como no caso do Espanhol, os sujeitos sentem que, após a experiência de Galanet, as suas competências melhoraram.

O Romeno é, indubitavelmente, a língua que apresenta menor progressão, mas ainda assim esta é positiva. De salientar o caso isolado de um sujeito que avalia de “bom” o seu desempenho a nível da interação verbal.

Daqui se depreende que, nas LR em que os sujeitos pensavam não possuir competências, devido à falta de contacto com elas (por ex., o Catalão), se verifica, após uma sessão na plataforma Galanet, o que poderíamos designar por “descoberta de competências” ou uma Competência Plurilingue em acção, já que os conhecimentos das línguas já conhecidas funcionaram como alavanca para o reconhecimento e desenvolvimento de competências em línguas (julgadas) desconhecidas. Assim, e tomando como

exemplo o Espanhol, poderíamos afirmar que, em línguas já conhecidas e em que, à partida, os alunos já julgam possuir conhecimentos, as representações finais evoluem num sentido bastante positivo, num reconhecimento das representações iniciais agora sedimentadas pela prática.

### *Impacto de uma sessão de formação na relação dos alunos com o Português LM*

Em termos de influência da inserção curricular da intercompreensão na aula de LM na relação dos alunos com esta língua, as diferenças assinaladas não são tão visíveis como em relação às restantes LR.

Na LM, os aprendentes têm uma percepção bastante exata do seu desempenho, pelo que avaliam as suas competências entre o “bom” e o “muito bom”, antes e depois da sessão de intercompreensão. Assim, se o nosso objeto de estudo é o impacto do contacto com LE na relação com a LM, podemos afirmar que não foi ao nível da evolução das representações das competências em LM que se encontraram indícios desse impacto.

Se, ao nível da LM, os resultados obtidos não evocam uma mudança de perspetiva em relação à percepção de competências, não podemos, no entanto, deixar de considerar que as competências em LM e noutras LR conhecidas previamente pareceram influenciar positivamente a percepção de conhecimentos nas LR desconhecidas (no seu papel de trampolim cognitivo para outras línguas), sendo que, nesse sentido, outros indícios e explicações ao nível de alterações da relação dos sujeitos com a sua LM terão de ser procurados noutros dados recolhidos. Por outro lado, poderíamos considerar que o contacto com LR desconhecidas ou menos conhecidas sedimentou uma representação prévia de conhecimentos bastante profundos na LM, o que não poderá, no nosso entender, deixar de ter efeitos positivos na forma como os sujeitos se veem enquanto falantes e pessoas “em português”. Neste sentido, após uma sessão Galanet, o

público-alvo parece demonstrar uma confiança inabalável nas suas competências em LM, confiança que não é alterada no contacto com outras línguas da mesma família.

No que respeita a classificação dos aspetos relativos ao ensino-aprendizagem da LM, existe, entre o questionário inicial e o final, uma uniformidade relativamente à discordância, neste caso concreto, do papel da escola no que respeita o ensino da língua padrão: a escola é, assim, compreendida no seu papel de valorização da diversidade intralinguística da LM.

Os aspetos concordantes são absolutamente diversos num e noutro questionário, revelando, no caso do questionário final, a influência positiva do trabalho realizado na Plataforma. Realçamos três das quinze afirmações apresentadas no questionário relativos ao ensino-aprendizagem da LM acerca das quais os alunos se posicionaram de forma mais favorável depois da sessão Galanet: “O reinvestimento na LM deve constituir uma prioridade”; “Analisar a LM e refletir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso” e “Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo”. De salientar que nenhum destes aspetos foi valorizado no questionário inicial. A evolução positiva das representações dos alunos no questionário final indicia, a nosso entender, uma apreciação positiva face à reflexão em torno da LM como eventual trampolim para a aprendizagem de outras línguas (como veremos também mais abaixo) e meio de acesso a um uso correcto e criativo da mesma.

Em termos de diferença de valorização da LM antes e depois da participação numa sessão Galanet, as opiniões dos sujeitos mostram-nos que o impacto, não sendo enorme, deve ser analisado com atenção. Depois do contacto com falantes de outras LR, seis (6) participantes consideram ter uma ideia diferente acerca da LM, sendo que onze (11) manifestam opinião contrária, mantendo a já inicial valorização positiva.

Destacamos, em primeiro lugar, algumas das opiniões em que se considera não se ter operado nenhuma diferença acerca da LM: *“apesar de entrar em contacto com muitos falantes de outras línguas na plataforma Galanet, não mudei a minha visão e a minha interpretação relativamente à minha língua materna, já que nesta plataforma a LM foi a que utilizei mais, tanto na parte de compreensão como na parte de produção”*; *“antes deste projecto, desta intercompreensão eu já tinha noção que a nossa língua materna era muito importante para nos ajudar a compreender outras línguas”*. Isto significa que: i) as representações socio-afetivas e cognitivas de partida relativamente à LM, desde logo muito positivas, se mantêm; ii) o papel da LE de trampolim cognitivo para outras línguas e culturas é reconhecido e valorizado (ainda que por um número restrito de alunos).

Houve, no entanto, conforme adiantámos já, alguns alunos que consideraram ter havido uma diferença na perceção da sua LM: *“considero-a a mesma, apenas com um pouco mais de brilho”*; *“através da plataforma reaprendi a minha língua, pois a forma como a utilizamos é diferente de qualquer outro local”*; *“sim, porque agora percebo que a minha língua tem uma origem comum às demais línguas românicas”*. Deste modo, a uma maior compreensão do papel de trampolim cognitivo da LM, associa-se agora um papel de trampolim afetivo ou, se quisermos, a LM é reconhecida como elo efetivo para as outras LR e, simultaneamente, as outras LR são vislumbradas como *passerelle* afetiva para a LM.

### **Síntese e perspectivas**

No âmbito deste trabalho, partimos da convicção de que, embora a maioria dos estudos sobre a intercompreensão e o plurilinguismo se tenham desenvolvido no quadro da educação em LE, o espaço curricular da LM poderá ser um espaço não só de reflexão acerca da diversidade e de desenvolvimento da CP, como também de tomada de consciência do



impacto do desenvolvimento dessa competência no domínio da LM e da criação de uma relação mais complexa e valorizadora com essa língua.

Para sintetizar os dados obtidos e que aqui apresentámos, diremos que a participação nesta formação Galanet permitiu aos alunos um contacto estreito com outras línguas da família românica, sendo que a aprendizagem partilhada possibilitou uma tomada de consciência em relação às dificuldades e, sobretudo, às habilidades (muitas vezes desconhecidas) que possuem a nível da compreensão e da interação verbal escritas. Deste modo, podemos considerar que a participação numa sessão de formação para a intercompreensão em LR teve um impacto considerável ao nível, designadamente, das representações de competências nas diferentes LR (tendo evoluído positivamente) e de desenvolvimento de competências para comunicar em situações marcadas pela diversidade linguística e cultural.

Em termos da compreensão do papel da LM em diferentes atividades centradas na Intercompreensão (ao nível da compreensão e da interação plurilingue) e da forma como estas se refletem em termos do domínio da LM, podemos referir que os sujeitos valorizam o reinvestimento na LM, na análise e na reflexão sobre ela, como meio de acesso a um uso correto e criativo, e reconhecem o seu potencial como trampolim cognitivo e afetivo no contacto com LR. Do mesmo modo, também as LR se parecem revestir destas duas potencialidades em relação à LM, embora este aspeto seja referido de forma mais esporádica. De facto, por exemplo, mesmo depois de uma sessão de formação na plataforma, os sujeitos continuam a crer que as LE “desenvolvem pouco os conhecimentos da sua própria língua”. Este facto poderá indiciar que:

- os sujeitos têm uma perceção muito positiva dos seus conhecimentos em LM e, por isso, não consideram que o contacto com outras línguas os possa melhorar;

- as atividades na plataforma não estão suficientemente orientadas para o desenvolvimento desta consciência (pela própria filosofia do projeto e pelo historial mesmo da noção de intercompreensão que lhe subjaz, que vê a LM como ponte para outras línguas da mesma família e não o inverso);
- as atividades propostas e as reflexões desenvolvidas não foram suficientemente guiadas no sentido de apurar o impacto do contacto com LR na relação com a LM.

Neste sentido, para apurar a validade e a profundidade do impacto do contacto com as LR sobre a LM, consideramos pertinente a realização de um trabalho ainda mais explícito sobre a LM, nomeadamente em termos da concepção de instrumentos de recolha de dados e de elaboração de questões mais detalhadas sobre diferentes domínios linguísticos e, em termos de desenvolvimento das interações na plataforma, a inclusão deste tema nos fóruns de discussão.

## **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (1991). *Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira*. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, 81-85.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2009). *De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique*. In *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6, 3-36. Disponível em [http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao\\_etal\\_Cahiers-Acedle\\_6-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf).
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). *Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une Didactique des Langues?*. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 153, 11-24.
- Carrington, M. (2011). *A Língua Materna revisitada através de práticas de Intercompreensão. Tese de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, C. & Melo-Pfeifer, S. (2010). *Aprender PLE depois de (muitas) outras línguas: implicações pedagógicas e curriculares para um público adulto*. In Marçalo, M. J. et al. (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*.

- Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq18/01.pdf>.
- Cheung, A.; Matthews, S. & Tsang, W. L. (2011). "Transfer from L3 German to L2 English in the domain of tense-aspect". In G. de Angelis, J.-M. Dewaele (ed.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (pp. 53-73). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2003) (ed.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1992). *A role for the mother tongue*. In M. Gass & L. Selinker (ed.), *Language transfer in language learning* (pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Giacobbe, J. (1990). *Le recours à la langue première: une approche cognitive*. In *Le Français dans le monde, Série Recherches et Applications*, 115-121.
- Hediard, M. (1997). *Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italophone*. In *LIDIL*, 14, 145-154.
- Kecskes, I. & Papp, T. (1997). "Foreign language learning affecting mother tongue". Disponível em <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Kecskes.pdf>.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2003). *O sujeito e as Línguas Românicas: compreensão de notícias televisivas por alunos do Ensino Superior*. In C. Mello; A. Silva; C. Moura Lourenço; L. Oliveira & M<sup>a</sup>. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 145-152). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2004). *É muito parecido ao Português: estratégias de acesso ao sentido de textos escritos em Línguas Vizinhas por lusófonos – o caso do Castelhana e do Catalão*. In *Actas do VII Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 379-388). A Coruña: Deputación Provincial de A Coruña.
- Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Melo, S., Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2005). "Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses". In A. I. Andrade & M<sup>a</sup> H. Araújo e Sá (org), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, 1, 39-62. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Perdereau-Bilski, M.-P. (2000). *De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues-autres - Vers une Construction langagière dès la petite enfance*. In *Actes du 6ième Colloque International ACEDLE*, 75-87.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

## **L'intercomprensione fra lingue romanze e il *cooperative learning*: approcci didattici collaborativi per la promozione del plurilinguismo nel contesto della scuola primaria<sup>1</sup>**

**Valentina Matilde Di Michele**

*Istituto Comprensivo "Gabriele Rossetti" – Vasto; valentinadimichele@hotmail.it*

### **Abstract**

Nella prospettiva dell'educazione al plurilinguismo, la comprensione reciproca delle lingue secondo l'approccio dell'intercomprensione fra lingue affini, avviene senza conoscere tutto il vocabolario o la grammatica di una lingua, anzi si interagisce nella propria lingua imparando a comprendere quella degli altri. In questi termini, sviluppare ed approfondire le competenze di ricezione dei discenti è indispensabile in contesto didattico per un insegnante che voglia non solo accrescere consapevolezza delle loro conoscenze pregresse in lingua, ma anche unire obiettivi di ricezione attraverso un esercizio sulle competenze metalinguistiche ed attività di tipo collaborativo.

In linea con le sperimentazioni attuali del campo dell'Intercomprensione, l'intento del nostro articolo è quello di evidenziare la possibilità di mettere in opera un intervento educativo intercomprensivo attraverso la metodologia del *Cooperative Learning* in contesto di scuola primaria; alla luce dell'analisi e degli esiti di un'attività svolta in una classe della scuola primaria, avvalendoci di studi inerenti alla formazione dei docenti alla didattica

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è il frutto del nostro lavoro di tesi "Une question de compréhension. Il caso delle lingue 'moderne' e la sperimentazione dell'intercomprensione nella scuola primaria" (a.a. 2012/2013), svolto nell'ambito dell'insegnamento di *Didattica delle lingue moderne-francese* (Università di Macerata – Scienze della formazione).

dell'Intercomprensione, il nostro contributo auspica di aprire prospettive di riflessione relativamente al ruolo che ogni insegnante ricopre nell'insegnamento/apprendimento delle lingue in termini di co-costruzione di competenze, nel pieno rispetto delle soggettività degli attori del percorso di apprendimento.

**Parole chiave:** comprensione reciproca delle lingue; cooperazione; formazione dei docenti

## **Introduzione**

La didattica nella scuola vive, al giorno d'oggi, un duale conflitto: da un lato, ci si trova di fronte a teorie condivise e attraenti perché diventino “buone prassi” per poter creare qualcosa di costruttivo in classe; dall'altro, ci si trova di fronte ad una realtà scolastica che non sempre promette e permette la loro concreta messa in opera. Negli ultimi anni, si tenta di fornire all'insegnante competenze e capacità che chiedono un certo grado di imparzialità derivante dall'eterogeneità di fenomeni e da una molteplicità di storie che non possono e non dovrebbero lasciare spiazzati né indifferenti; per questa ragione, bisogna capire come nella scuola vengano affrontate le dinamiche di relazione e che svolta prendono quando sono affidate alle “buone pratiche”.

Si è strutturato, in tal senso, un vasto campo di ricerca illustrando ampiamente il ruolo delle relazioni sociali all'interno del mondo dell'istruzione, soprattutto nella scuola primaria; mostra come esse diventino spesso un ostacolo, piuttosto che un ponte, per lo sviluppo delle funzioni cognitive e per l'integrazione.

Un cambio di prospettiva sembra opportuno: scoprire le relazioni sociali come fonte inesauribile per i rapporti, come fonte di informazioni sul mondo e come strumento di regolamentazione e pianificazione delle realtà. Per questo, il modesto lavoro di indagine intrapreso nel corso del nostro

lavoro di tesi è stato altamente formativo. Ora, vorremmo qui esporre due approcci didattico-metodologici che sono stati significativi nell’impianto dell’indagine, quindi, della nostra riflessione: l’*Intercomprensione fra Lingue Romanze* e il *Cooperative Learning*. Esponiamo brevemente cosa sono e come si sviluppano e, successivamente, presentiamo l’attività che abbiamo realizzato avvalendoci di queste due modalità e, infine, qualche considerazione finale in prospettiva.

### **La prospettiva intercomprensiva nella didattica delle lingue-culture**

Nell’ambito delle ricerche in didattica delle lingue-culture degli ultimi decenni, in particolar modo in contesto europeo (Martinez, Moore & Spaëth, 2008; Zarate, Lévy & Kramsch, 2008), sta crescendo la consapevolezza che le competenze, seppur parziali, degli apprendenti concorrono tutte alla costruzione dell’identità individuale, all’integrazione tra diversi soggetti e alla intercommistione delle reti sociali e culturali; l’acquisizione e l’apprendimento delle lingue possono essere descritti in un insieme unico che vanta un approccio globale della persona e che prende in considerazione tutti i registri posseduti da un parlante (De Mauro, 2010, p. 16). Da questi aspetti, prende vita l’Intercomprensione fra lingue romanze, concetto non più relegabile al semplice apprendimento della singola lingua definita *straniera*.

All’interno del quadro complessivo del pensiero sulle lingue (Galisson, 2002; Degache & Melo 2008; De Carlo, 2011; Anquetil, 2012), si stanno facendo strada nuovi spunti di riflessione rispetto all’educazione alle lingue come strumento di formazione per sviluppare e migliorare l’apprendimento. Optare per la strada dell’apprendimento *attraverso* le lingue porta a costruire risultati importanti tra i quali facilitare e migliorare l’accesso alle lingue per approfondire e diversificare l’opera educativa stessa (Galisson, 2002, p. 498). La consapevolezza di questo approccio e dei suoi risvolti all’interno della didattica permettono di convogliare un altro assunto,

quello di potersi riferire ad oggetti di conoscenza illimitati, che ben si completa, in linea di principio, con la sete di conoscenza che contraddistingue l'esistenza dei soggetti attivi nella società. Questi presupposti nascono dall'esigenza di coniugare "didattica" e *didactologie* delle lingue-culture orientando un modo di vedere e vivere la scuola non solo come sede di istruzione e formazione, ma anche, e soprattutto, come luogo di educazione per la vita: «ouvrir l'accès aux langues-cultures pour en faire un lieu d'émancipation du natif, et de connaissance-reconnaissance de l'étranger» (Galissou, 2002, p. 498).

Se le lingue-culture costituiscono un tramite di conoscenza, di emancipazione, il binomio *insegnamento/apprendimento* su cui si insiste negli ambienti di formazione all'insegnamento, è da ripensare quando esso serve a restringere il campo della disciplina della didattica in obiettivi predefiniti relegando l'intervento didattico degli insegnanti ad una mera funzione metodologica e strumentale nell'impartire una conoscenza; è da ripensare per ampliarne le potenzialità rispetto alla formazione completa della persona, dal momento che lo scopo nella scuola, così come della famiglia e della società, è quello di garantire la socializzazione degli esseri umani, per rendere individui capaci (e disposti) a vivere in armonia con gli altri.

Con l'approccio didattologico all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue-culture si valorizza, nella sua *démarche* teorizzante, l'eterogeneità che caratterizza la scuola contemporanea, densa di lingue e di culture, diventando strumento di uguaglianza di diritti, nel tentativo di attenuare la separazione tra istruzione ed educazione: l'obiettivo cui punta la *Didactologie des langues-cultures* prevede l'autosufficienza dei contenuti e della conoscenza: che cosa insegnare resta un'esclusiva dell'insegnante, guidando l'apprendente alla conoscenza, mobilitando la sua crescita personale e sociale nonché il suo pensiero e il suo giudizio, assegnandogli quella fiducia che dà una scossa alle vecchie convinzioni per crearne di nuove e migliori (Galissou, 2002, p. 497).



### *L'Intercomprensione fra lingue romanze e il Cooperative Learning*

Tracciamo qui sinteticamente alcuni aspetti teorici e metodologici dell'Intercomprensione e del *Cooperative Learning* per evidenziare alcuni fattori che sono stati necessari per la proposta di un nostro progetto educativo in contesto di scuola primaria.

Diremo che l'Intercomprensione (Doyé, 2005; Degache & Melo, 2008) è il luogo in cui far crescere convinzioni e mobilitare le conoscenze in lingue-culture; in quanto metodo didattico, l'Intercomprensione (da questo momento IC) contribuisce ad ampliare il processo plurale di comprensione tra lingue appartenenti alla stessa famiglia<sup>2</sup>, puntando allo sviluppo di competenze linguistiche parziali per far sì che gli apprendenti raggiungano velocemente una comprensione lavorando sulla produzione scritta e orale. Permette di approfondire gli elementi grammaticali, lessicali, fonologici, morfologici e sintattici nonché discorsivi, testuali e culturali di lingue parlate nelle diverse comunità.

Durante la nostra esperienza di conoscenza e di sperimentazione dell'IC<sup>3</sup>, abbiamo preso spunto da alcuni progetti; ricorderemo *Eurom5* (Bonvino, Caddéo, Serra & Pippa, 2011), *Chainstories* (Progetto Socrates Lingua 1, 2006), *Itinéraires Romans* (Álvarez & Tost, 2005) e *Euromania* (Escudé, 2007). Essi sono nati dalla necessità di portare un rinnovamento nell'ambito dell'apprendimento linguistico, ma soprattutto per fornire strumenti di approccio agli insegnanti di lingue che intendono sperimentare nuove proposte didattico-metodologiche<sup>4</sup>.

Un approccio, questo, che non intende semplificare l'apprendimento linguistico, ma che tiene in considerazione le potenzialità cognitive, culturali e linguistiche del singolo apprendente, proponendo, come alternativa

---

<sup>2</sup> L'IC è possibile anche nell'ambito delle lingue germaniche e slave.

<sup>3</sup> Abbiamo scoperto l'Intercomprensione durante le lezioni dell'insegnamento di Didattica delle lingue moderne – francese (Scienze della formazione, a.a. 2011-2012); inoltre, l'abbiamo sperimentata nella sessione di formazione di Galanet (gennaio-aprile 2012).

<sup>4</sup> DGLF, [www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr).

all'uso di un'unica lingua internazionale, la pari dignità di tutte le lingue (Bonvino *et al*, 2011, p. 190).

Per quanto riguarda il *Cooperative Learning*, esso si caratterizza per essere una modalità di organizzazione del gruppo-classe che pone attenzione alla promozione di abilità sociali di cooperazione da realizzare mediante appositi *training*. Il termine *Cooperative Learning* indica un'ampia area di tecniche che attribuiscono un ruolo cruciale alla cooperazione (Bertani, Manini & Venini, 1998, pp. 30-70); lavorare secondo questa modalità significa, per l'insegnante, articolare due competenze essenziali nella propria classe: l'apprendimento cognitivo e il lavoro in comunità. In una realtà fortemente multiculturale come le nostre società, come le classi delle nostre scuole, questo tipo di approccio comporta un ripensamento delle modalità didattiche che non sono più di ordine trasmissivo ma di natura reticolare ed interattiva (Cacciamani, 2008, pp. 160-170); adottare il *Cooperative Learning* comporta cambiare il sistema di operare all'interno della classe; l'insegnante non gioca più il ruolo principale durante la lezione, ma vi sono diversi centri di apprendimento e di lavoro, ovvero i singoli gruppi nei quali si creano pianificazioni collettive derivanti da una comunicazione multidirezionale e forme di aiuto reciproco.

È in questo che l'insegnante opera una capacità organizzativa, attivando e orientando le risorse degli apprendenti verso il compito, prestando attenzione alle competenze sociali necessarie alla collaborazione, al rispetto reciproco e al superamento dei conflitti; come pure attivando l'autorevolezza in modo che sviluppino il proprio processo di apprendimento in modo autoregolato nello sviluppo di responsabilità individuali e di gruppo, dell'aiuto reciproco e dell'accrescimento della fiducia interpersonale.

L'insegnante, nel predisporre un ambiente di apprendimento cooperativo, assume un ruolo specifico e dei compiti quali: specificare chiaramente gli obiettivi cognitivi e sociali; spiegare il compito agli alunni; predisporre le competenze dei bambini in maniera equilibrata tra i gruppi assegnando dei

ruoli; controllare l'efficacia della collaborazione; infine, valutare il rendimento degli alunni e aiutandoli a riflettere sull'esperienza vissuta. Da questi presupposti teorici è nata la nostra ricerca.

### **Un progetto educativo con l'Intercomprensione e il *Cooperative Learning***

#### *L'inizio della nostra indagine*

Le lingue straniere hanno avuto un ruolo di marginalità rispetto alle altre discipline presenti nella scuola (Salvadori, 2000) come conseguenza dell'eccessiva politica linguistica conservatrice degli Stati che non si sono aperti più di tanto ad un modo diverso di vedere le lingue. Certo è che ci sono ancora più di cinquant'anni di pregiudizi da scardinare nel sistema scolastico, senza fare riferimento a tutti gli stereotipi presenti talvolta nei materiali, come ad esempio i libri di testo; inoltre, è presente un altro limite, quello di produrre e utilizzare testi solo in madrelingua per le discipline quali letteratura, storia, geografia, arte e musica, quando invece proprio queste sono le discipline che più facilmente si prestano al plurilinguismo.

Da qui, abbiamo avuto l'idea di elaborare un'attività di intercomprensione, decisione avvenuta partendo da un linguaggio semplice che ha permesso una forte interazione all'interno della classe. L'idea era quella di dare consapevolezza della varietà linguistica e culturale ai bambini in modo da portarli, attraverso quest'attività, verso il *corpus* centrale con l'obiettivo primario di trasformarla in azione didattica e sociale significativa. Il nostro lavoro con l'Intercomprensione e il *Cooperative Learning* ha avuto i suoi natali proprio dalla fusione di questi due aspetti: uno linguistico e l'altro di relazione (De Carlo, 2011).

### *La classe campione*

La classe 4ª della Scuola Primaria “E. De Amicis” di Macerata è formata da 16 alunni. Fin dal primo giorno si presenta una classe piuttosto vivace ma sensibile ai richiami delle insegnanti. Nel gruppo sono subentrate, ad inizio d’anno, due bambine provenienti dalla Guinea francese. Nelle prime settimane di scuola, si sono concentrati gli interventi sugli aspetti comportamentali e disciplinari, ma soprattutto sulla conoscenza e l’avvio al rispetto delle regole. Le alunne erano in grado di ascoltare e comprendere messaggi orali, eseguire semplici consegne operative nei vari campi, esprimersi con sufficiente chiarezza verbalmente. Risultavano motivate e pronte ad affrontare gli argomenti proposti e a seguire con discreta attenzione le attività didattiche.

### *Gli obiettivi della nostra indagine*

L’obiettivo principale della nostra indagine era portare gli apprendenti a sensibilizzarsi con la diversità linguistica attraverso lo studio comparato di somiglianze tra lingue affini (Benucci, 2005; Jamet, 2010); esso puntava a migliorare la motivazione all’apprendimento linguistico attraverso la conoscenza degli altri Paesi del mondo. L’idea di progetto ha avuto un forte valore educativo nei termini in cui la diversità linguistica, intesa come fattore educativo, porta al riconoscimento delle lingue e rivela le capacità d’Intercomprensione di coloro che stanno apprendendo, in modo da individuare il funzionamento del proprio sistema linguistico e quello dell’altro<sup>5</sup>. In questo modo, si sviluppa un apprendimento congiunto concepito come una successione di considerazioni che riguardano:

- l’affinità lessicale utile per la comprensione;
- le somiglianze tra pronuncia e ortografia nelle varie lingue;

---

<sup>5</sup> [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr).

- le convenzioni di carattere tipografico;
- l'analisi sintattica e morfologica (Bonvino *et al*, 2011).

Non si è trattato di dotare l'apprendente di uno studio approfondito sui contenuti di comparazione né tanto meno "insegnare" la grammatica nelle diverse lingue; l'idea era di mantenere la propria competenza comunicativa e guidarlo alla promozione della diversità linguistica interna alla classe, poiché il cardine fondante per un'effettiva cittadinanza attiva consiste proprio nel rendere ogni persona in grado di comunicare.

### *Le modalità di svolgimento*

Studiare, essere formato non sono solo sinonimi di andare a scuola, frequentare corsi universitari ma significano anche essere preparato ad affrontare ciò che l'ambiente, anche il meno formale, chiede in qualsiasi momento della vita.

Il progetto che abbiamo elaborato si è sviluppato seguendo una *démarche* in ottica intercomprensiva e attraverso il *Cooperative Learning*. A dimostrazione del fatto che nessuna pratica didattica è lungi dall'essere l'unica adottabile, ma che anzi, in nome della pluralità, è attenta all'educazione *attraverso* le lingue (Galisson, 2001, p. 56).

Per gli obiettivi del progetto, abbiamo dato priorità al lavoro di gruppo e alle prime esperienze di lettura e comprensione in lingua straniera; esse sono, poi, confluite nella scrittura, nell'ascolto e nel dialogo orale. Questa scelta nasce dalla consapevolezza che si riserva una minore attenzione all'interazione orale quando, di converso, auspichiamo dimostrare, che nella scuola primaria risulta importante sviluppare le competenze linguistiche orali accanto a quelle scritte in modo che il bambino faccia esperienza viva della lingua straniera. Bisogna, quindi, offrire un materiale che consenta, attraverso esercitazioni ed attività, di sviluppare gradualmente tutte e quattro le competenze in lingua, senza dimenticare la

parte del rinforzo delle nozioni grammaticali, parallelo e contemporaneo in tutta l'attività didattica in lingua straniera.

Abbiamo scelto di sviluppare l'attività seguendo la struttura TPT (teoria – prassi – teoria), concepita in chiave di unità dialettica; la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca (Baldacci, 2007, p. 65).

Questo tipo di disposizione consente di partire dalla teoria, ovvero dall'analisi di vari documenti riguardanti l'oggetto di studio; passare per la pratica, in quanto si costruisce, di fatto, la conoscenza in gruppo per, infine, ritornare alla teoria presentando il risultato del proprio lavoro. Lo sviluppo di questa articolazione nasce da due considerazioni: la prima è che non esiste elaborazione teorica che non passi dalla realtà; la seconda considerazione, che ci ha spinto a scegliere questa impostazione, riguarda il fatto che, durante la pratica a scuola ci si ritrova ad affrontare dinamiche significative laddove le classi sono fortemente eterogenee per lingua, cultura e situazione sociale.

La progettazione si è strutturata in quattro fasi che si sono sviluppate in uno spazio di tempo equivalente ad un mese circa, ciascuna in contemporanea all'altra; non vi è stato un rapporto cronologico e diacronico, ma simultaneo e sincronico tra le varie fasi.

La prima fase è stata *la progettazione propriamente detta*, il punto organizzativo iniziale sul quale hanno ruotato tutte le lezioni presentate in classe. Essa si è basata su alcuni aspetti, utili alla corretta impostazione del lavoro, ma tre punti sono quelli che possiamo definire fondamentali: 1) *le finalità*, 2) *gli obiettivi didattici* e 3) *gli obiettivi educativi e formativi*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Le finalità sono quegli aspetti prettamente identitari che curiamo nell'arco di un intero anno, sono aspetti che propendono al miglioramento della persona nella sua parte più intima fatta di carattere, personalità e interazione sociale. Come ad esempio la cooperazione tra gli studenti e la gestione del conflitto.

Dopo alle finalità, troviamo gli obiettivi didattici, cioè tutti quegli obiettivi misurabili che i bambini dovrebbero raggiungere dal punto di vista contenutistico e strumentale.

In questo momento si è deciso che il compito principale e imprescindibile dell'insegnante sarebbe stato, durante tutto l'arco del tempo, quello di aiutare il bambino ad esprimersi, a comprendersi e comprendere gli altri. Egli dovrà pertanto porsi in una posizione di ascolto, perché solo in questo modo riuscirà a condividere in forma non intrusiva il lavoro di gruppo e la narrazione attraverso diverse lingue; solo in questo modo consentirà al bambino di entrare in sintonia con il proprio essere e con l'altro autenticamente.

La seconda fase è stata la fase della *realizzazione delle attività* dal titolo "Le Alpi e gli Appennini", in cui abbiamo fornito ai bambini dei materiali cartacei nelle diverse lingue romanze e delle immagini raffiguranti l'argomento di apprendimento, come le montagne o i laghi e le attività economiche e sportive che ivi si realizzano. Gli alunni divisi in gruppi hanno ricercato il materiale utile alla concretizzazione della loro dossier tematico. Dopo, sono passati alla fase di selezione del materiale, utile per imparare a conservare solo ciò che, in sintesi, è più rappresentativo. Sono stati forniti loro cartelloni, fogli e materiale per il disegno; con questo hanno costruito il loro personale dossier sull'argomento in questione ed hanno creato un cartellone con immagini, testi e cartine che è rimasto appeso in classe.

La terza fase è stata la *valutazione formativa finale* che considera l'intero programma di intervento durante la sua fase di attuazione, allo scopo di apporvi parziali adattamenti e verificare il reale contributo delle attività che si stanno svolgendo.

È seguita la *valutazione sommativa* che andava a verificare se il programma d'intervento fosse giunto alla sua conclusione e dava una votazione decimale agli elaborati dei bambini; grazie all'autovalutazione e, alla luce

---

Troviamo, infine, gli obiettivi educativi e formativi, utili a verificare quanto di quello che viene trasmesso oltre la disciplina viene fatto proprio dai singoli individui e in che misura diventa parte del proprio agire quotidiano a scuola, in famiglia e nella società in genere. Degli esempi sono l'integrazione nella classe dei bambini di lingua e cultura diversa dall'italiano oppure l'accettazione della diversità.

degli aggiustamenti che si sono resi necessari, si è determinata la valutazione: “La valutazione diviene educativa poiché non è riducibile all’accertamento dell’esistente, ma implica operazioni complesse che comportano l’assunzione di scelte e di decisioni da parte dei soggetti coinvolti”.

Anche i bambini si valutano nel corso di tutto il lavoro osservando le competenze sociali, relazionali, linguistiche e cooperative. Per facilitare questa operazione è stato opportuno fornire un foglio con delle linee guida alle quali essi dovevano rispondere in autonomia<sup>7</sup>.

L’ultima fase ha previsto *la riflessione dell’insegnante* in cui abbiamo verificato la produttività dell’attività, analizzato sia i lavori prodotti dai bambini, sia le tabelle di autovalutazione da loro stessi completate. Il lavoro svolto in classe ha avuto un esito molto positivo e ciò è dimostrato sia dal risultato delle prove di verifica individuali sia dalle riflessioni personali fatte dai bambini nel corso dell’autovalutazione. In questo modo, l’apprendimento si è reso produttivo e ha avuto l’efficacia che volevano ci fosse. Così il contenuto veicolato è rimasto pregnante per i bambini che hanno fatto di quella esperienza non solo fonte di conoscenze concrete ma anche di relazioni autentiche che hanno permesso all’intero gruppo-classe di crescere nell’unione seppur nella diversità.

### *Gli esiti*

Per perfezionare i dati in nostro possesso e prima di manifestare gli esiti della nostra ricerca dobbiamo, per amore della completezza, mostrare le due attività svolte in classe che hanno partecipato al lavoro di IC e che riguardavano la presa di coscienza da un lato delle lingue e culture proprie, attraverso un questionario e dall’altra dei rapporti sociali, attraverso un test

---

<sup>7</sup>Ce.Se.Di., [http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/caratteristiche/Le-competenze-sociali/ca\\_3498.html](http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/caratteristiche/Le-competenze-sociali/ca_3498.html).



chiamato Sociogramma di Moreno. Durante l'osservazione, abbiamo prestato particolare attenzione ai comportamenti sociali e alle dinamiche linguistiche con particolare attenzione alle due bambine francofone.

Il questionario è stato sottoposto all'intera classe e mirava a capire come, in sintesi, i bambini vedessero le lingue all'inizio, nel corso e alla fine del processo di apprendimento. Di seguito è riportata l'analisi di alcune risposte dei bambini che possiamo ritenere significative per la nostra ricerca. Il questionario prevedeva tra le tante domande anche la seguente: *"Secondo te è importante imparare le lingue?"*; la risposta è stata per tutti *"Sì"*. Per capire la ragione dell'unanimità delle risposte è importante evidenziarne alcune: *"perché quando vai negli altri paesi e impari una lingua, puoi capire quello che stanno dicendo"* (Aisha 11 anni); *"perché così posso viaggiare dove voglio"* (Pamela 9 anni); *"perché riesci a comunicare con tutti"* (Andrea 10 anni); *"perché ci sono alcuni lavori che ti mandano all'estero"* (Tommaso 10 anni). Per i bambini è chiaro che sapere le lingue permette di comunicare, di ridurre le difficoltà di comprensione, di viaggiare e lavorare.

Un'altra domanda di fondamentale importanza chiedeva *"Quali strumenti usi per imparare una lingua?"*, quasi tutti hanno risposto di usare libri di lettura, quaderni dove scrivere i testi, il vocabolario, solo quattro bambini tra tutti hanno affermato di usare il gioco o le canzoni come strumento di apprendimento della lingua.

Alla domanda *"Che rapporto hai in classe con gli altri compagni?"* la maggioranza dei bambini ha risposto *"più o meno parlo con tutti"* anche se la tendenza generale è *"le femmine stanno con le femmine e i maschi stanno con i maschi"*. Solo una delle due bambine di lingua e cultura francofona ha risposto *"non ho nessun rapporto, non mi piace nessuno"* (Hadia 12 anni).

Infine il *Test sociometrico di Moreno* fatto in classe è stato un utile strumento per cogliere la qualità delle relazioni esistenti al suo interno. La somministrazione del test consisteva in un quiz attraverso il quale si

chiedeva a ciascuno dei membri del gruppo di indicare privatamente quali tra gli altri scegliesse come amico o rifiutasse in base alle proprie preferenze e affinità. Il numero di scelte e di rifiuti abbiamo deciso di limitarlo a tre. Con questo test siamo riuscite ad evidenziare i sentimenti di attrazione e repulsione fra i membri e a valutare se tali relazioni spontanee si armonizzassero o meno con quelle imposte dalla struttura formale del gruppo stesso.

Le informazioni ricavate le abbiamo dovute rielaborare per avere una schematizzazione chiara e per capire se le preferenze dei bambini fossero conseguenze di pregiudizi linguistici, culturali o razziali percepiti consciamente o inconsciamente. La tendenza che volevamo osservare riguardava lo sviluppo delle relazioni affettive senza sottovalutare i fattori socioculturali e socioeconomici che condizionano le scelte e i rifiuti stessi. Il risultato è visibile nella tabella che segue in cui è presente una sorta di classifica delle relazioni in classe con esclusione di coloro che si trovavano nello status medio, le bambine di lingua e cultura francofona sono segnate con un asterisco.

Tabella 1. Sintesi dei dati sociometrici di nomina<sup>8</sup>

Bambino	Sesso	N° di nomine	
RI	M	6	LEADER
BE	F	6	
PA	F	5	POPOLARI
CH	F	4	
ToA	M	4	
FE	M	2	TRASCURATI

<sup>8</sup> Colonna 1: nomi dei bambini abbreviati con le prime 2 lettere, (\*) l'asterisco riconosce le bambine non italofone; colonna 2: sesso, maschio (M), femmina (F); colonna 3: n° di nomine ricevute dai compagni; colonna 4: posizione nella scala sociografica.

SA	F	2	
AI*	F	1	IGNORATI
HA*	F	0	ISOLATI
MA	F	0	

Questi elementi quantitativi e qualitativi definiscono, fotografandola, la posizione di ciascuno in funzione dei rapporti di attrazione-repulsione-indifferenza che legano o separano i membri del gruppo stesso<sup>9</sup>.

L'attività in classe è stata molto formativa e molto interessante. Si sono valutati i bambini nel corso di tutto il lavoro osservando le competenze: sociali, relazionali, linguistiche e cooperative. Con questo tipo di attività i bambini non solo hanno appreso, ma hanno anche imparato a comunicare e ad accettare le differenze di pensiero, lingua e cultura, ma, soprattutto, a gestire il conflitto. È necessario insegnare ai bambini che specchiarsi nel diverso da sé non fa perdere il proprio senso, ma, anzi, con l'aiuto dello specchio dell'altro ognuno di noi riesce a vedersi e a sentirsi meglio e ad essere in armonia con il mondo.

L'introduzione dell'*Intercomprensione fra lingue romanze* come pratica didattica e del *Cooperative Learning* come modalità di gestione della classe ha permesso notevoli cambiamenti dal punto di vista dei contenuti e delle competenze nonché da un punto di vista sociale e comunicativo.

Tutto ciò è davvero importante e, grazie alla sperimentazione condotta, abbiamo dimostrato che una didattica dell'IC può avere ricadute positive a vari livelli:

- diventa l'alternativa all'uso di una sola lingua-ponte; ciò restituisce

<sup>9</sup> [www.hermescuole.na.it/scuole/narcdesanctis/dispersione/il\\_sociogramma\\_di\\_moreno1.htm](http://www.hermescuole.na.it/scuole/narcdesanctis/dispersione/il_sociogramma_di_moreno1.htm)

pari dignità a tutte le lingue;

- permette la realizzazione di un reale contesto plurilingue e pluriculturale, così da evitare la direzione dell'impoverimento culturale legato al *monolinguismo*;
- avvia processi positivi a livello di confronto con l'altro, riconoscendo la validità della lingua madre; rende la persona ben disposta all'accoglienza del diverso fermo restando la propria identità di partenza.
- permette lo sviluppo della consapevolezza che ogni lingua offre la possibilità della comunicazione e dell'interazione umana;
- infine, aiuta, sia l'insegnante che l'apprendente, ad acquisire nuovi saperi, a costruire nuove strategie, ad incrementare le facoltà di interpretazione e *problem solving*.

Per quanto riguarda la motivazione, l'IC si rivela molto feconda poiché, nel processo di comprensione della lingua affine, l'apprendimento linguistico è risultato molto più efficace e rapido tanto che gli alunni hanno un'immediata sensazione di *avercela fatta*; questo risultato li spinge a migliorare ed approfondire lo studio di lingue con le quali non sarebbero mai entrati in contatto.

L'esito dell'IC che ne emerge è una profonda coerenza che consolida quei pilastri ritenuti fondamentali nella didattica delle lingue-culture in ottica plurilingue:

- la promozione del plurilinguismo;
- lo sviluppo della consapevolezza linguistica e della varietà culturale;
- lo stimolo all'apprendimento e alla formazione permanente;
- la presa di coscienza delle competenze strategiche e metacognitive.

Lo scopo della didattica con l'IC non è, dunque, quello di sviluppare la sola competenza comunicativa in molte lingue; il suo fine ultimo è quello di predisporre nella persona l'idea che si è in grado di comprendere in maniera approssimativa i messaggi, scritti e orali (Blanche-Benveniste, 2005, pp. 25-26) in lingue affini senza dover necessariamente diventare degli specialisti.

### **Riflessioni conclusive. La fine come inizio**

In questo nostro contributo, abbiamo voluto evidenziare, da una parte, come le dinamiche di lavoro collaborativo riguardino le esperienze educative dirette e al contempo, quelle indirette il cui ruolo è fondamentale nell'arco di tutta la vita, non solo nel mondo della scuola (Baldacci, 2007, p. 65); occorre costruire più occasioni di interazione quotidiana, informale, in classe come sul territorio, in cui si riuniscano insieme tutti. Dall'altra parte, abbiamo voluto evidenziare la necessità di sostenere i bambini dopo l'esperienza di contatto con le lingue, in ottica intercomprensiva, perché la comunicazione diventi l'occasione di interscambio da salvaguardare nel tempo.

In un'ottica di evoluzione, pensiamo che il legame tra educazione, lingue-culture e relazione debba farsi presente nella scuola laddove si richiede all'insegnante di fare un passo in avanti privilegiando alcuni elementi come la creatività, il lavoro di squadra, la risoluzione del conflitto che possono affiancarsi all'apprendimento della lingua e questo, per creare integrazione, conservare la diversità, sviluppare la relazione e la socializzazione.

Queste qualità possono svilupparsi attraverso l'Intercomprensione e il *Cooperative Learning* affermando fortemente che per valorizzare le differenze sociali e le affinità linguistiche e al contempo, per creare integrazione nella scuola italiana, l'Intercomprensione e il *Cooperative Learning* aiutano sia nell'apprendimento della materia di studio che nella sfera relazionale e linguistica: "Le discipline possono diventare spazi

interdipendenti nella misura in cui contribuiscono a formare uno sguardo attento alle istanze culturali dell'apprendimento e dell'insegnamento" (Vecchi, 2012, p. 357).

Alla fine di questo percorso, si sono fatte strada idee riguardo l'obiettivo di ogni insegnante nell'educazione linguistica: porre troppo l'accento sulla diversità rischia di far dimenticare tutto ciò che può, invece, avvicinare. Un individuo, infatti, non è mai solo la sua lingua e la sua cultura, né è mai solo UNA lingua o UNA cultura. Fissare le persone alla loro lingua e alla loro cultura di appartenenza è spesso un'operazione che cela ben altri interessi, con esiti talvolta negativi sui legami sociali e sulla possibilità di costruire una buona convivenza entro contesti ormai fortemente plurilingui e pluriculturali.

Bisogna, quindi, aprire gli occhi ad un mondo che sappiamo essere denso di lingue e culture, aprirsi all'incontro, alla relazione, allo scambio di valori e l'Intercomprensione con il *Cooperative Learning*, così come l'abbiamo vissuta, può aiutare facendo la sua parte.

### **Riferimenti bibliografici**

- Anquetil, M. (2012). *Le concept de langue comme vision du monde sert-il la didactique du plurilinguisme?*. In Pierdominici L. (coord.). *'Ravy en pensee plaisante et lie'*. Omaggio a Gabriella Almanza Ciotti, (361-409), Fano (PU): Aras Edizioni.
- Baldacci, M. (2007). *La struttura logica del curricolo tra obiettivi competenze e finalità*, Torino: Eriksson.
- Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET.
- Bertani, B., Manetti M., Venini L. (1998). *Psicologia dei gruppi*, Milano: Franco Angeli.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Accepter l'approximation dans l'apprentissage. Le français dans le monde* (n°340), pp. 25-26.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Serra, E.V., e Pippa, S. (2011), *EuRom5*, Milano: Hoepli.

- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Roma: Carocci.
- De Carlo, M. (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts : Porto Sant'Elpidio.
- De Mauro, T. (2010). *Lingue dell'educazione. Cooperazione educativa* Vol. LIX (n°3), pp. 10-14, in [http://old.mce-fimem.it/editoria/coop\\_ed/down/2010/03/demauro.pdf](http://old.mce-fimem.it/editoria/coop_ed/down/2010/03/demauro.pdf).
- Degache, Ch., e Melo, S. (2008). *Introduction. Un concept aux multiples facettes. Les langues modernes* (n°1), pp. 7-14, in [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro\\_LM1-2008\\_Degache\\_Melo.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf).
- DGLFLF, Ministère de la culture et de la communication, [www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr).
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Escudé, P. (2007). Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension, in F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache, M. Tost (coord.). *Diálogos em Intercomprensão*, pp. 47-55, [www.dialintercom.eu/Post/Painel1/3.pdf](http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/3.pdf).
- Galisson, R. (2001). *Enseigner les langues ou éduquer par les langues*. Lezione magistrale della Laurea *Honoris Causa*, conferita dall'Università di Torino.
- Galisson, R. (2002). *Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*. In *Études de linguistique appliquée* (n° 128), pp. 497-510.
- Jamet, M.-Ch. (2010). *L'Intercompréhension: De la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?*. *PUBLIF@RUM*, n° 11, pp. 100-110, in [www.publifarum.farum.it/ezine\\_articles.php?art\\_id=144](http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144).
- Martinez, P., Moore, D., e Spaëth, V. (2008). *Plurilinguismes et enseignement*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Salvadori, E. (2000). *Le nouveau statut de l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif italien: de la marginalité à la centralité*, DEA de Didactologie des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), ERADLEC.
- Union Latine. (1954). *Pour une latinité purielle: Itinéraires romans*, in [http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr).
- Vecchi, S. (2012). *Il diritto alle lingue, tema di ricerca per la formazione: Quali relazioni tra storie nelle lingue e competenza interdisciplinare?*. In

Pierdominici, L. (coord.). *'Ravy en pensee plaisante et lie'. Omaggio a Gabriella Almanza Ciotti*, (333-359), Fano (PU) : Aras Edizioni.

Zarate, G., Lévy D., e Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Archives Contemporaines.



## **Quando la diversità diventa ricchezza: progetti e percorsi educativi attraverso l'intercomprensione tra lingue romanze<sup>1</sup>**

**Costanza Mignanelli**

*Università degli studi di Macerata, costanzamignanelli@gmail.com*

### **Abstract**

Obiettivo principale del contributo è far luce su una serie di progetti nati da un nuovo approccio all'insegnamento/apprendimento delle lingue affini, evidenziando come da scommessa educativa l'intercomprensione abbia nel tempo riscosso un successo tale da stimolare la nascita di un numero sempre maggiore di progetti di ricerca e di applicazioni in contesto educativo. Alcuni di questi progetti, come ad esempio MIRIADI, sono nati con l'obiettivo dell'istituzionalizzazione dell'intercomprensione in ambito scolastico ed universitario. Promuovere una didattica dell'intercomprensione serve a rafforzare e diffondere un approccio nuovo che ha già dato i suoi frutti e dimostrato di essere efficace, ma l'ulteriore passo avanti da fare è appunto l'inserimento curricolare dell'intercomprensione in quanto nuovo metodo educativo-formativo e chiave di accesso ad una didattica del plurilinguismo.

L'articolo si struttura in due parti principali: una parte introdurrà il concetto di intercomprensione con un piccolo excursus sulle origini, la storia e l'attuale evoluzione; una parte verterà sui più importanti progetti di intercomprensione tra lingue romanze, realizzati sia in

---

<sup>1</sup> Il contributo costituisce una sintesi della tesi di laurea triennale in *Lingue e culture straniere* dal titolo "Per una didattica dell'intercomprensione tra lingue romanze: esperienze e prospettive formative nella scuola di base" discussa presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata il 29/10/2014. Si ringrazia la prof.ssa Edith Cognigni, relatrice della tesi succitata, per la supervisione e i suggerimenti forniti.

ambito scolastico sia in contesto di ricerca, con particolare riferimento a quelli rivolti a bambini e ragazzi.

**Parole Chiave:** intercomprensione tra lingue romanze; educazione plurilingue; inserimento curricolare

## **Introduzione**

Leggere giornali italiani, spagnoli o portoghesi, senza parlare queste lingue? Capire le indicazioni che ci dà uno spagnolo a Madrid, dare informazioni ad un francese a Roma, mentre ognuno parla la propria lingua? Tutto ciò è possibile grazie all'intercomprensione tra lingue prossime. Questa metodologia di apprendimento si concentra su competenze di ricezione della lingua straniera (leggere, ascoltare), mettendo momentaneamente da parte quelle di produzione (parlare, scrivere). In breve, grazie all'intercomprensione siamo in grado di capire la lingua degli altri, senza essere capaci di parlarla, evitando il ricorso a una lingua terza. In un contesto come quello europeo, grazie ad essa, i cittadini superano il rischio di impoverimento degli scambi, segnale concreto a favore della diversità culturale e linguistica.

L'intercomprensione è definibile come l'apprendimento ricettivo di più lingue tramite la messa in atto di strategie che facilitano la trasferibilità di processi cognitivi, conoscenze e abilità già acquisite da una lingua all'altra, dalla lingua madre alla prima lingua straniera, da queste alla seconda, alla terza e così via. Il prefisso *inter* indica l'interazione tra sistemi linguistici, la reciprocità, la trasferibilità, la relazione tra lingua madre e lingue straniere, l'integrazione e la complementarità tra conoscenza della L1 e apprendimento delle lingue seconde e terze.

Risulta dunque necessario, in questo contributo, affidare al primo paragrafo un excursus sul tema, con uno spazio per le origini, le definizioni e la sua diffusione; il secondo invece, darà priorità ai più importanti progetti attualmente esistenti di intercomprensione tra lingue romanze sia in

ambito scolastico sia in contesto di ricerca, con particolare attenzione ad una specifica tipologia di pubblico: bambini e ragazzi della formazione primaria.

L'interesse nell'approfondimento del tema dell'intercomprensione nella formazione di base, nasce dalla convinzione che tale metodo sia ancor più necessario rispetto a qualsiasi altro progetto rivolto ad un pubblico di adolescenti o adulti. Infatti, più si è piccoli più si è ricettivi, soprattutto se ci si trova in un contesto ludico e non imbrigliati in un percorso rigido e monolinguistico. L'acquisizione delle lingue è un'interazione fra la struttura mentale innata del bambino e l'ambiente linguistico, un processo di "costruzione creativa". Si sa che per l'apprendimento delle lingue esiste un periodo critico, suggerito per la prima volta da Penfield e Roberts (1959), chiamato *critical period*, che inizia nei primi anni di vita e si protrae per l'intera fase della pubertà: è in questo stadio che il cervello attraversa il processo di *lateralizzazione*, ossia di evoluzione delle funzioni analitiche e del linguaggio e nel quale la mente del bambino è plastica, flessibile e più predisposta all'acquisizione delle lingue.

Oltre a premesse prettamente teoriche, è indispensabile tener conto di un aspetto più pratico: in un'era tecnologica come quella in cui viviamo, i media che abbiamo a disposizione sono fondamentali. Spesso i metodi di insegnamento falliscono perché gli adulti trovano difficoltà nell'accettare il "nuovo", ossia nuovi strumenti, nuovi approcci, nuove tecnologie come se minassero il percorso tradizionale, quando invece sarebbe sufficiente tentare per riscontrare in quanto poco tempo si possano raggiungere risultati impensabili.

### **La diversità è ricchezza: origini e definizione di intercomprensione**

"Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correttamente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo

quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione." (Eco, 1993, pp. 376-377).

La nostra esperienza, a pensarci bene, conferma la tesi di Umberto Eco: durante i nostri viaggi o spostamenti quotidiani, siamo spesso venuti a contatto con lingue prossime alla nostra, ma mai studiate prima, che riusciamo comunque a comprendere grazie a quel meccanismo mentale chiamato analogia. E' grazie ad essa e ad una base di studi classici che si possono cogliere quelle "trasparenze" lessicali e ricostruire il senso di parole a noi sconosciute come se stessimo mettendo in atto le strategie che utilizziamo nella nostra lingua.

Il concetto di intercomprensione funziona infatti tra lingue appartenenti alla stessa famiglia e quella delle lingue romanze include il portoghese, il castigliano, il catalano, l'occitano o provenzale, il francese, il sardo, l'italiano e il rumeno. Oggi sono lingue ufficiali in 60 paesi: 30 per il francese, 20 per lo spagnolo, 7 per il portoghese, 2 per l'italiano (Italia e Svizzera) e uno per il rumeno. Si contano 174 milioni di parlanti solo all'interno dell'Unione Europea, contro i 70 milioni di anglofoni di nascita. Se la teoria dell'intercomprensione è recente, la sua pratica, invece, attraversa le epoche più diverse e sotto forme diverse: guerre, conquiste, espansioni religiose, commerci, migrazioni, e oggi anche il turismo. Nei porti dell'Europa del sud un marinaio spagnolo parlava in spagnolo a un italiano che gli rispondeva in italiano. Negli anni '90 ha riguadagnato interesse in un momento in cui l'Europa aveva bisogno di definirsi concretamente. La ricchezza della diversità linguistica e culturale europea è stata da sempre il suo punto di forza ed è proprio grazie alle istituzioni europee che l'approccio dell'intercomprensione è nato, o meglio riemerso, e di conseguenza ha avuto successo.

### *Definizione o definizioni?*

Gli studiosi sono concordi nel definire l'intercomprensione come una pratica quotidiana che si fa sempre più concetto, "un des ces concepts à *existence sociale* [...] qui s'intègre commodément dans le discours des didacticiens" (Melo & Santos, 2007, p. 597). "L'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en oeuvre par des individus 'non-savants' lors de contacts plurilingues." (Capucho, 2008, p. 239). Ne consegue che "l'intercompréhension se présente finalement comme une méthode naturelle, qui met en forme des habiletés sémiotiques latentes que sait mobiliser, plus ou moins bien, tout sujet parlant quand il migre d'un espace linguistique à un autre." (Tyvaert, 2008, p. 274).

Ciò che emerge da questa definizione è di notevole importanza: in realtà questa pratica non fa altro che rendere coscienti e sfruttare una competenza già esistente nei parlanti in generale. Nonostante questo, non appare facile definire scientificamente questo concetto, poiché ogni definizione, pur partendo da un asse centrale comune (centralità della competenza ricettiva, uso di una lingua conosciuta - materna e non), ne dà un punto di vista specifico che arricchirà anche le altre.

In occasione della Sessione 1 del Progetto Galapro 2006-2008, è stato prodotto un articolo dai componenti del Gruppo di Lavoro 2 (De Carlo et al., 2008) da cui emergono importanti principi che fanno luce sull'approccio intercomprensivo: la ricerca di aspetti comuni tra le lingue più che di differenze, il riconoscimento della dignità di queste indipendentemente dal loro prestigio internazionale, una vera e propria educazione alla cittadinanza europea e mondiale.

Lo scopo di questo articolo è fondamentalmente quello di fornire una base di partenza a chi vuole interessarsi a questa tematica, non è esaustivo e non ha nessuna velleità da un punto di vista accademico, ma rappresenta una

sfida verso la costruzione di un prodotto comune, a cui ciascuno partecipa facendo lo sforzo di comprendere “il discorso dell’altro” e di farsi comprendere.

Queste sono infatti le considerazioni di alcuni membri del gruppo di lavoro, emerse durante le interazioni nel forum di discussione del progetto Galapro:

Una de las muchas ventajas (además de las lingüísticas) de practicar la IC en la escuela es el hecho de enseñar una mirada diferente de las cosas, conceptos y fenómenos, a través de la comparación (consciente o no) de códigos distintos (lingüísticos y culturales), lo que lleva implícito el desarrollo de valores de tolerancia y de aceptación de las diferencias y de las minorías. La educación plurilingüe es por tanto una educación de ciudadanía democrática y la IC es una forma deseable y eficaz de comunicación que favorece diversidad lingüística y cultural. La lengua es la vía de acceso principal hacia cualquier cultura. (Sofia Monco Taracena)

Intercomprensão é, para mim, uma forma de estar na vida e na interacção com os outros, quer sejam falantes de outras línguas ou não! É o fim último de qualquer situação de comunicação, pois a finalidade é sempre chegar a acordo e a compreensão entre os interlocutores! Aplicada ao ensino de línguas, trabalhar a intercomprensão passa pela sensibilização à diversidade linguística e cultural, tentando desenvolver nos alunos atitudes positivas face às línguas, às culturas e à diversidade, fazendo reflectir acerca das limitações dos estereótipos, ajudando a desenvolver uma consciência linguística que se pretende plurilingue, isto é, capaz de estabelecer pontes entre as línguas e perceber que nunca se parte do zero para qualquer situação de comunicação... Enfim, a intercomprensão, para mim, é no fundo a competência plurilingue e intercultural em acção, implicando uma grande abertura em relação ao Outro e uma grande vontade de o conhecer e de se dar a conhecer! (Monica Bastos)

Da questi interventi emergono concetti importanti alla base del metodo intercomprensivo quali il *plurilinguismo* e l'*interculturalità*. Una didattica

del plurilinguismo sviluppa abilità di studio e fa prendere coscienza di modi diversi di relazionarsi all'interno della società.

Comunicare significa interagire culturalmente: ciò comporta un'attenta riflessione sulla propria cultura in rapporto alla cultura dei paesi altri ed implica la capacità di superare modalità di relazione stereotipate. Una pluralità di lingue trascina con sé una pluralità di visioni, impegna nello sforzo di decentrare il proprio punto di vista per dialogare con sistemi di valori e codici di comportamento diversi: insomma sviluppa la *personalità interculturale*. Le esperienze di confronto e i contatti diretti con persone appartenenti ad altre culture, non garantiscono, da soli, la capacità di adottare punti di vista diversi e la disponibilità a rispettare le differenze, se non sono accompagnati da una pedagogia interculturale. Anzi, si possono produrre atteggiamenti opposti di difesa della propria identità causati dall'incapacità di leggere la cultura dell'altro oltre il filtro della propria.

Ecco che la scuola può diventare ambiente di apprendimento multilingue ed offrire esperienze di didattica plurilingue integrata. Questa prospettiva richiede insegnanti che sappiano agire come *operatori interculturali*, provvisti di strumenti adeguati, centri di risorse con dizionari multilingue ed enciclopedie multimediali, software finalizzati e materiale didattico che agevoli la conoscenza di più lingue. E' un salto di qualità verso una formazione europea che favorisca certificazioni uniformi e strumenti per elaborare curricula di educazione linguistica in cui si aggregino conoscenze e competenze trasversali, evitando il carico di tante discipline disgregate.

Il plurilinguismo è un processo socio-psicologico, in quanto offre l'opportunità di stimolare un apprendimento di tipo cooperativo, genera curiosità per la scoperta linguistica, ma anche la motivazione ad accrescere il proprio repertorio. Si tratta in sostanza di una scelta soprattutto politica e, in quanto valore democratico, è un passo verso una reale comunicazione a livello europeo.

## **L'intercomprensione nella formazione di base: un viaggio tra i progetti europei**

L'intercomprensione sembra aver preso piede, se non ancora nelle pratiche abituali, almeno nello spirito di molti professori di lingue straniere di tutto il mondo per i quali, sino a poco tempo fa, mancavano del tutto i presupposti per questo tipo di insegnamento/apprendimento. A pensarci bene, infatti, nel nostro mondo globalizzato e ipercomunicante (Internet, tv satellitare, radio internazionali ecc...), il monolinguisimo è una pratica ormai desueta e di conseguenza molti sono i quesiti e i sospetti che sorgono sulle tradizionali concezioni chiuse dell'insegnamento delle lingue, da sempre considerate in compartimenti stagni per paura di rischiose contaminazioni.

Da allora è stato dimostrato che le lingue si possono apprendere simultaneamente e che i rischi di interferenze sono minimi, se non del tutto nulli.

Perché non pensare dunque che i passi più importanti dello sviluppo e della diffusione dell'intercomprensione si possano situare ad un'età più precoce? E' ben noto che la prima frequentazione delle lingue deve situarsi nei primi tempi scolastici nei quali essa si elabora e si edifica. Si riscontrano, infatti, notevoli e sostanziali progressi nell'anticipazione dell'età agli 8-13 anni per l'apprendimento di una nuova lingua viva, ma allo stesso tempo, tale fascia di età deve essere necessariamente elevata poiché si lavora su nozioni che si costruiscono a partire da competenze metalinguistiche.

Perché, allora, non provare a rompere con tradizioni educative basate su un modello di apprendimento monolingue e aprire gli occhi alla realtà circostante in maniera diversa, tenendo conto dell'enorme plasticità che caratterizza bambini e adolescenti, in una fase in cui apprendono perlopiù in maniera non consapevole?

Di seguito verranno discussi alcuni esempi di progetti che hanno tentato di rispondere a questo quesito, sfidando il passato in una sorta di *querelle* con un modello tradizionale non più al passo con i tempi.



### *I Progetti europei*

La rassegna dei progetti di intercomprensione varia a seconda del tipo di pubblico a cui si rivolge (bambini o adulti), dell'apprendimento singolo o in gruppo e infine della forma di presentazione (materiale cartaceo, DVD, CD-ROM, siti internet). Tutti i progetti europei hanno, però, in comune una serie di approcci:

- fornire all'apprendente una coscienza del continuum linguistico proponendo l'apprendimento simultaneo di più lingue;
- rendere l'apprendente il più autonomo possibile, sia in un contesto di apprendimento singolo sia in un contesto di gruppo;
- l'insegnante perde il ruolo di detentore di un sapere superiore e diventa un tutor che dà informazioni e propone strategie di intercomprensione;
- i progetti si basano tutti principalmente sulla forma scritta della lingua.

L'insieme di tali progetti, dunque, porta a concepire l'intercomprensione non come un metodo opposto all'apprendimento completo delle lingue, anzi, piuttosto come un mezzo che lo prepara, lo favorisce e lo rende efficace.

### *IC5*

Il progetto *IC5* è importante in ambito intercomprensivo soprattutto per due fattori:

- è il primo tentativo rilevante di raggiungere competenze linguistiche in italiano, portoghese e spagnolo utilizzando il francese;

- ha come obiettivo la comunicazione in senso largo fra cinque lingue romanze (spagnolo, francese, italiano, portoghese e rumeno, aggiunto in un secondo momento) che include anche la cultura in vista di una intercomunicabilità che sfrutta, piuttosto che annullare, le differenze esistenti tra lingue prossime.

### *EuRom 4 e EuRom 5<sup>2</sup>*

Il progetto EuRom4, applicato nelle Università di Salamanca, Aix-en-Provence, Roma e Lisbona, ha come obiettivo l'insegnamento simultaneo di tre lingue romanze: per la Spagna, italiano, portoghese e francese; per la Francia lo spagnolo, l'italiano e il portoghese. La sperimentazione, sotto la direzione di Claire Blanche-Benveniste, ha portato circa dieci anni dopo a riprendere il progetto aggiungendo alle tre lingue iniziali il catalano (EuRom 5). Al centro dell'interesse di entrambi i progetti vi è la comprensione scritta e orale, senza nessun esercizio volto all'espressione e tralasciando la cultura e la storia delle lingue oggetto di insegnamento. Claire Blanche-Benveniste, che ha diretto EuRom4 ad Aix-en-Provence, ne definisce i limiti:

- limiti di pubblico → adulti con un alto livello di istruzione;
- limitazioni di campo a una tipologia di testi ben precisa → articoli di stampa estera su contenuti e saperi di ordine generale e condivisi a livello europeo;
- limiti di obiettivi → gli apprendenti devono solo diventare capaci di leggere e comprendere testi di una cinquantina di righe nelle tre lingue romanze.

Tali progetti si sono rivelati degni di merito soprattutto per aver reso possibile l'idea che, pur conoscendo in partenza una sola lingua romanza, è

---

<sup>2</sup> Cfr. sito web: <http://www.eurom5.com/>

possibile comprenderne addirittura tre o quattro in un tempo relativamente breve (tra le 30 e le 50 ore).

Molti hanno ritenuto che si tratti più di metodi basati su un'oralizzazione dei testi scritti che sull'orale in senso stretto. Ciononostante i meriti da riconoscere sono molteplici tantoché sono tuttora applicati con diversi gruppi di studenti nelle università.

### *EuroComRom*<sup>3</sup>

Diretto da Horst G. Klein e Tilbert D. Stegmann, *EuroComRom* nasce negli anni Ottanta all'Università di Francoforte. Tale progetto sfrutta non solo la parentela tra le lingue, ma anche il concetto di trasversalità delle strutture mentali, attraverso l'utilizzo del *transfert* che gli apprendenti possiedono. Secondo i promotori di *EuroComRom*, esistono sette campi nei quali si trasferiscono i saperi della propria lingua alle lingue ad essa imparentate definiti come i *sette setacci*: come il cercatore d'oro che passa al setaccio l'acqua dei fiumi per trattenere l'oro, allo stesso modo l'apprendente trattiene gli elementi conosciuti della lingua nuova che scorre nel testo che si trova a leggere.

### *Galatea*

Il programma *Galatea* è stato avviato nel 1991 all'Università Stendhal-Grenoble III, guidato da Louise Dabène e Christian Degache in collaborazione con i Centri Universitari di Francia, Spagna, Portogallo, Italia, Svizzera e Romania. Questo progetto ha attraversato due fasi: la prima dal 1991 al 1995, la seconda dal 1995 al 1999. La prima fase si era occupata di analizzare tutti i meccanismi di apprendimento spontanei o indotti ed è definibile come pre-didattica. Raccogliendo dei dati, è nata l'idea di creare dei CD-Rom utili per la comprensione dei testi in lingue romanze. La

---

<sup>3</sup> Cfr. sito web: <http://www.eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>.

seconda fase ha visto invece cinque università (Stendhal-Grenoble, Complutense di Madrid, Aveiro, il Centro Do.Ri.F<sup>4</sup>) impegnarsi per l'elaborazione di CD-Rom con il materiale per l'intercomprensione organizzato in moduli strutturati in questo modo:

- messa in situazione
- comprensione globale del testo di stampa
- comprensione dettagliata
- riepilogo

Anche se diffusi in un ambito molto ristretto, i CD-Rom *Galatea* hanno avuto successo soprattutto per gli interessati all'intercomprensione di lingue neolatine.

### *Ariadna-Minerva*

Sotto questo nome va una serie di progetti realizzati tra il 1995 e il 2003 da una rete di istituzioni note che avevano come obiettivo l'insegnamento della propria lingua come lingua straniera. Anche in questo caso è possibile individuare due fasi:

- la prima fase, che contiene moduli che trattano in cinque lingue questioni trasversali sull'insegnamento-apprendimento delle LS: moduli linguistici, moduli pedagogici, modulo interculturale;
- la seconda fase, che propone di elaborare altri sette moduli, con materiali come registrazioni video, si concentra sugli aspetti della comunicazione faccia a faccia, quindi l'oralità, offrendo dei manuali di *sopravvivenza* in vista di una maturazione della competenza all'azione: ad esempio orientarsi e spostarsi in città, trovare vitto e

---

<sup>4</sup> Centro di Ricerca e di Documentazione per la didattica del francese nell'Università italiana. Fondata nel 1983, è un'associazione non-profit di linguisti ed esperti in didattica delle lingue straniere, sito web: <http://www.dorif.it/>.

alloggio, cercare un lavoro, risolvere un problema di salute e così via.

Sempre di questo progetto fa parte un software sperimentale, che rappresenta una banca dati a cui ogni utilizzatore può far riferimento: tale software comprende atti di parola, registrazioni audio, cartoni animati con particolari situazioni comunicative. Resta comunque un modulo trasversale, ancora in fase di miglioramento e sviluppo.

### *Galanet*<sup>5</sup>

Lo scopo del progetto *Galanet*<sup>6</sup> è la comprensione incrociata tra parlanti di lingue diverse come l'italiano, il portoghese, lo spagnolo, il francese, mettendo a disposizione una piattaforma di formazione a distanza su Internet in cui ognuno può decidere di utilizzare l'una o l'altra lingua e poter comprendere quelle poco o affatto conosciute. In questo modo, si viene a costituire una pagina web multilingue che deve stimolare gli studenti a migliorare le proprie capacità ricettive e interattive nelle quattro lingue, mentre la lingua dell'interfaccia è modificabile in ogni momento. In conclusione, gli approcci in atto sono co-culturali e co-azionali, poiché ogni partecipante interviene non solo per se stesso, ma anche con finalità collettive.

Le fasi di ogni sessione sono cinque, ma possono essere aggiunte o tolte a seconda del bisogno, mentre la cronologia viene proposta per difetto, ma non imposta. Ogni fase è un periodo temporale, ma anche un forum.

- *Fase 1. Rompere il ghiaccio.* Gli studenti creano un proprio profilo con foto, presentazione, file audio o video e scelgono la lingua

---

<sup>5</sup> Cfr. sito web: <http://www.galanet.eu/>

<sup>6</sup> Il partenariato di *Galanet* è il seguente: Università Stendhal-Grenoble 3 (coordinatrice); Università Lumière di Lione 2; Università di Aveiro; Università Autonoma di Barcellona; Università Complutense di Madrid; Università degli studi di Cassino; Università Mons-Hainaut.

romanza di riferimento e quella target. Ognuno sceglie un nickname, ma non sono comunque coperti dall'anonimato. Iniziano così l'esplorazione e lo scambio nelle chat e nel forum in modo spontaneo.

- *Fase 2. Scelta del tema.* Ogni squadra propone dei temi che saranno oggetto di discussione sul forum e che porteranno a costituire un dossier stampa. Tale gruppo viene definito *gruppo redazionale*.
- *Fase 3. Pensieri in libertà.* All'interno del gruppo si sviluppano altri sotto-argomenti che costituiranno delle rubriche del dossier finale.
- *Fase 4. Raccolta di documenti e dibattito.* Ognuno dei partecipanti delle squadre è chiamato a proporre dei documenti numerati con un messaggio di presentazione per ogni sotto-argomento, con lo scopo di alimentare la riflessione.
- *Fase 5. Rassegna stampa.* Il gruppo redazionale organizza le parti del dossier, riunisce le varie rubriche e dà forma al dossier di stampa sulla piattaforma.

Alla fine di ogni sessione, ciascuno può capire interlocutori parlanti le tre altre lingue romanze allo stesso livello, scritto B1 e orale A2, sa utilizzare le conoscenze acquisite (*transfert*, analogia), è in grado di mettere in atto degli *escamotages* di fronte alle difficoltà di comprensione (es. riformulare nella propria lingua o ricorrere a quella dell'altro, aggiustare la propria produzione, chiedere aiuto e offrirlo e così via).

### *Miriadi*

Nel dicembre 2012 è stato lanciato il progetto *Miriadi* <sup>7</sup>, un portale in cui diversi pubblici possono incontrarsi con altri soggetti che operano

---

<sup>7</sup> Il progetto MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance*) - Réseau multilatéral (2012-2015), <https://www.miriadi.net/>, è coordinato da Sandra Garbarino dell'Università di Lyon 2; vi partecipano 19 istituzioni europee (14

nell'educazione plurilingue e formazione guidata, attraverso sessioni strutturate o in autonomia, grazie al libero accesso alle strutture della piattaforma. Dei diciannove partners effettivi cinque sono italiani: quattro Università (Università di Cassino, Università di Macerata, Università del Salento, Università Ca' Foscari di Venezia) e un liceo (Liceo Linguistico Statale Giovanni Falcone di Bergamo). Il programma si propone di creare una rete che possa condividere, diffondere e perpetuare formazioni e risorse utili per l'intercomprensione a distanza, come una grande banca dati, elaborare strumenti di valutazione e adattare gli scenari alle diverse esigenze delle varietà dei pubblici. Tale ecosistema digitale permette a gruppi di apprendenti o di insegnanti, in formazione continua o iniziale, di organizzarsi in gruppi di lavoro internazionali plurilingui nel corso di una sessione incentrata su un progetto comune. Tale rete continuerà ad operare in direzione delle lingue romanze, ma le sue produzioni dovranno potersi adattare ai bisogni di altre comunità di interesse per l'apprendimento delle lingue. Questa grande comunità mira a raddoppiare il numero delle organizzazioni implicate e il tasso di inserimento curriculare ufficiale, ma anche a disporre di una struttura in modo da funzionare e perdurare anche oltre i termini del progetto (2012-2015).

La didattica dell'IC entra così in una fase di istituzionalizzazione tentando di inserirsi nei percorsi scolastici e universitari, mirando all'ottenimento di riconoscimenti istituzionali e dirigendosi verso una certificazione delle competenze.

### *Itinéraires romans*<sup>8</sup>

Questo progetto non è finanziato direttamente dall'Unione Europea, ma è inserito all'interno dell'*Union Latine*<sup>9</sup>. Fondata nel 1954 dalla Convenzione

---

università, 1 università a distanza, 3 istituzioni scolastiche, 1 associazione) e 11 équipes associate di cui 8 latino-americane.

<sup>8</sup> Cfr. sito web: [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires_romans/fr).

di Madrid, l'*Union Latine* è presente su quattro continenti, comprende 37 stati membri e ha come scopo la valorizzazione e la diffusione dell'eredità culturale e delle identità del mondo latino. I suoi campi d'azione sono tre: la «Culture e la Communication», la «Promotion et l'Enseignement des langues» e la «Terminologie et Industries des langues». Di fatto, l'Istituzione da anni ormai sostiene la ricerca per i progetti di intercomprensione tra lingue prossime e la diffusione di prodotti elaborati da équipes universitarie, attraverso proposte di tavole rotonde e incontri.

E' proprio al secondo campo che appartiene il progetto *Itinéraires romans* che ha come obiettivo di favorire il riconoscimento delle lingue e di stimolare le capacità di apprendimento di una fascia di pubblico di età specifica (da 9 a 13 anni). Già di per sé, questi destinatari costituiscono un'originale novità: la maggior parte dei progetti di intercomprensione, infatti, è stata concepita per un pubblico di adolescenti e adulti con un certo livello culturale, i quali, oltre ad avere un'esperienza confermata in materia di apprendimento delle lingue, sono anche spinti da una forte motivazione. Nella fascia preadolescenziale questo non succede: infatti, non solo l'inizio dell'apprendimento delle lingue è stato anticipato solo di recente, e limitatamente ad alcuni paesi, ma le uniche esperienze plurilingue che hanno potuto avere i bambini di questa età non si sono realizzate che nel loro entourage sociale, per non parlare dell'istituzione scolastica che non interviene affatto, o solo minimamente per dar loro occasione di prenderne coscienza. Eppure, bisognerebbe tener conto del fatto che questo pubblico, spesso "imprigionato" nel sistema educativo, è quello che ha più confidenza con lo strumento informatico, si muove più facilmente sulla rete e pratica molti dei giochi e delle attività che vengono proposti un po' dappertutto su questo mezzo di diffusione.

---

<sup>9</sup> Organizzazione internazionale, nata nel 1954, formata da alcuni paesi che avevano come lingue ufficiali idiomi di derivazione latina e aveva lo scopo di promuovere e diffondere l'eredità culturale comune e valorizzare le diverse identità del mondo latino.



C'era dunque una grande lacuna da colmare: un pubblico così recettivo non poteva essere considerato destinatario semplicemente di materiale pedagogico monolingue, ma era necessario sviluppare risorse educative innovative corrispondenti a quelle disposte dall'*Union Latine*. Tale organizzazione, infatti, ha concepito il portale *Itinéraires romans* considerando tre aspetti fondamentali: innanzitutto rivolgersi ad un pubblico con caratteristiche particolari alle quali difficilmente si adatta l'istituzione scolastica, per definizione poco permeabile alle novità; in seguito trovare un supporto adatto a tale profilo; infine individuare una materia che fosse il più possibile stimolante per tali destinatari.

*Itinéraires Romans* si presenta al momento come un portale online, all'interno del sito internet dell'*Union Latine*, ma che in futuro potrà essere concepito in CD-roms interattivi con scopi didattici. Comprende cinque moduli completi e autonomi ed un altro in cantiere: in ogni modulo sono presenti sei lingue: spagnolo, francese, italiano, portoghese, rumeno e catalano. L'inclusione del catalano e del rumeno (parlate da circa dieci e ventidue milioni di persone rispettivamente) rappresenta un valore aggiunto per l'intercomprensione in quanto il catalano può giocare il ruolo di lingua-ponte o di transfert, mentre il rumeno, significativamente influenzato dal russo, costituisce una possibile apertura verso la famiglia delle lingue slave.

I temi trattati (identificazione, alimentazione, pasti, abbigliamento, colori, animali) associati a campi di interesse linguistico, assumono un'importanza essenziale per questo tipo di pubblico costituito da piccoli apprendenti.

Da non sottovalutare è certamente la componente iconografica: la scelta di uno stile non realistico è stata fatta per preservare la capacità immaginativa degli apprendenti e, lungi dall'essere un semplice fumetto, essa sfrutta tutte le potenzialità e le risorse offerte dal genere del cartone animato.

I vantaggi di tale progetto sono molteplici: il supporto e il media utilizzato, nella loro versatilità, concedono ampia libertà di impiego (utilizzo

simultaneo di suoni, testi, immagini statiche e immagini in movimento), la disponibilità all'integrazione all'interno dei programmi curriculari, ma soprattutto l'aspetto ludico, del design e dell'estetica nell'insieme, rappresentano notevoli punti di forza. I racconti, inoltre, possiedono grandi virtù dal punto di vista pedagogico: oltre a fare appello all'affettività, decisiva nell'apprendimento delle lingue, trasportano in uno spazio e un tempo lontani, fantastici, meravigliosi che al contempo presentano, accanto ad elementi simbolici, situazioni socialmente problematiche per le quali gli apprendenti sono chiamati a trovare soluzioni. Questo concetto è infatti espresso da Bruno Bettelheim (1976, p. 23-24):

Le conte [...] met carrément l'enfant en présence de toutes les difficultés fondamentales de l'homme. [...] L'aspect positif du conte de fées est que l'identification aux héros met l'accent sur la lutte par les diverses épreuves. Ce qui ressort, c'est le cheminement «épreuves/obstacles à surmonter » et non la fin (le méchant finit par perdre).

Gli studenti assimilano in questa maniera importanti valori educativi e allo stesso tempo vengono *sensibilizzati* e *iniziati* al plurilinguismo, alla percezione di una realtà multiculturale, utilizzando strumenti che li portino a conoscere il funzionamento di altri sistemi linguistici e contemporaneamente approfondendo la conoscenza del proprio.

Nell'ideare il suo software didattico, l'*Union Latine* ha dovuto tener conto di numerosi criteri:

1. Puntare a una fascia di età che fosse difficile raggiungere fuori, ma anche all'interno dell'istituzione scolastica, per definizione poco permeabile;
2. Creare un supporto adatto a questa tipologia di apprendenti;
3. Ricerare una materia che fosse il più possibile stimolante e incoraggiante.

L'aspetto davvero originale di questo progetto poggia, oltre che sugli obiettivi, sui mezzi: utilizzare il linguaggio multimediale, per apprendenti di questa fascia di età, permette di usufruire di suoni, testi, immagini statiche e dinamiche, insomma di riprodurre un lavoro dinamico, espressivo, simile al funzionamento mentale umano.

### *Euromania*

*Euromania*<sup>10</sup> è un metodo di apprendimento disciplinare in intercomprensione, iscritto nell'ambito scolastico, destinato ad offrire attività nelle cinque lingue dei Paesi europei di appartenenza romanza (Italia, Francia, Spagna, Portogallo e Romania) ad un pubblico di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni. Esso è organizzato in:

- un manuale dell'alunno composto da 20 moduli disciplinari (scienze, matematica, tecnologia e storia);
- un portfolio che comprende i 40 approcci linguistici e metalinguistici costruiti nelle 20 lezioni disciplinari;
- un libro dell'insegnante;
- un sito web che offre risorse audio e video, teoriche e pedagogiche, nonché documenti scritti.

L'idea da cui nasce il metodo è quella di creare un continuum linguistico tra le lingue romanze in un contesto macropolitico favorevole, la Comunità Europea, in cui, oltre ai cinque paesi partners, si vedono coinvolti anche quei paesi in cui la lingua romanza è prima lingua d'insegnamento (Belgio e Lussemburgo). *Euromania*, però, a differenza di altri metodi, ha un valore aggiunto: mira all'acquisizione di saperi usufruendo di lingue diverse dalla propria. Non sembra azzardato, viste le premesse, parlare di un *meta-apprendimento*: non si tratta, infatti, di apprendere le lingue, ma di

---

<sup>10</sup> Cfr. sito web: <http://www.euro-mania.eu/>, ultima consultazione gennaio 2016.

apprendere attraverso le lingue. Al termine del percorso, le tre competenze acquisite saranno:

1. di ordine cognitivo: apprendo meglio utilizzando diversi canali linguistici;
2. di ordine metalinguistico: acquisisco padronanza della mia lingua perché la osservo e la manipolo passando per le lingue vicine;
3. di ordine plurilinguistico: ritorno alla competenza di comprensione scritta e orale, nonché di produzione scritta e orale, delle lingue romanze.

La manipolazione delle lingue porta alla costruzione della nozione disciplinare; la nozione disciplinare porta all'acquisizione del funzionamento del linguaggio, quindi a competenze di intercomprensione di lingue della stessa famiglia. A trovare giovamento sarà, dunque, in primis la propria lingua e il ritorno ad essa, dopo il viaggio attraverso le altre, favorito proprio dall'averla provvisoriamente abbandonata.

Inoltre, un tal metodo non può non tener conto del fatto che la misura disciplinare è necessaria, ma da sola insufficiente poiché è fondamentale tener presente un meccanismo che permette alla classe o al singolo studente di "entrare in gioco": la dimensione affettiva, essenziale e non trascurabile.

Il risultato finale sarà dunque una familiarizzazione con lingue che sembreranno, così, sempre meno straniere e la creazione di una comunità di cittadini europei coscienti della propria identità e della propria complessa unità.

## **Conclusioni**

In conclusione, questa "rivoluzione copernicana" dell'insegnamento rappresenta un metodo che, anche se presuppone delle basi di conoscenza,

può e deve essere applicato prima di tutto con i bambini. L'età preadolescenziale, infatti, si presta molto più facilmente all'apprendimento linguistico proprio perché, spesso e volentieri, le competenze si acquisiscono in maniera inconscia, e, una volta fissate, queste contribuiscono a forgiare il carattere, la personalità, la formazione, l'educazione, la mentalità di ogni singolo individuo.

La serie di iniziative esposte dimostra la lunga strada percorsa dagli anni '90 ad oggi, anche se davanti ce n'è ancora tanta da fare: l'intercomprensione nel tempo, da semplice metodo limitato alla cerchia di esperti e ricercatori, ha assunto sempre più i connotati di una realtà istituzionale.

Nel 2007 il Centro europeo delle lingue ha pubblicato il CARAP, il *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* non si trattava infatti più di migliorare l'insegnamento delle singole lingue, ma di metterle in relazione per favorirne l'apprendimento. Il CARAP si indirizza in particolare agli ideatori dei *curricula*, di programmi e materiali didattici, ma anche agli insegnanti. Un approccio plurale prende il posto del tradizionale e si articola in quattro tipologie: l'approccio interculturale, il risveglio alle lingue, o *éveil aux langues*, la didattica integrata e l'intercomprensione come approccio che riguarda lingue affini.

E' possibile notare come progressivamente si passi da una nozione di plurilinguismo ad una circolazione tra le lingue più morbida, meno schematica, duttile: la strada per l'intercomprensione è ufficialmente aperta.

Numerosi sono, infatti, i vantaggi che essa presenta:

- il fatto di poter esprimere nella propria lingua stati d'animo, pensieri e opinioni che rassicura e permette di disporre dei più ricchi e affinati strumenti che essa offre rendendo sì consapevoli della produzione, ma anche attenti ad immedesimarsi nell'altro e all'effetto che i discorsi possano suscitare su di lui;

- la rapidità delle tempistiche rispetto all'apprendimento monolingue tradizionale dovuta allo sfruttamento di conoscenze linguistiche pregresse e al fatto che ci si concentra solo su competenze di ricezione;
- la consapevolezza delle proprie conoscenze sul linguaggio, i sistemi di comunicazione e le relazioni umane, ma anche la motivazione e lo stimolo a conoscere altre lingue poiché i primi risultati si riscontrano già in tempi relativamente brevi;
- lo spirito di appartenenza a una comunità che si rafforza dopo aver scoperto le origini comuni.

Le diversità linguistiche e culturali fanno sì che i contatti siano incontri che generino spirito di cittadinanza, collaborazione, rispetto, tolleranza. Può sembrare azzardato, ma si ritiene che l'intercomprensione, partendo dall'ambito linguistico, possa provocare una rivoluzione sociale, diffondendo l'idea di libertà, libertà di esprimere se stessi appieno, ma soprattutto libertà dai pregiudizi. Sono i bambini i principali destinatari cui questo metodo deve affidare la sua efficacia poiché sono in un'età in cui non hanno ancora recepito o assorbito indirettamente i pregiudizi degli adulti, in cui le loro capacità relazionali e sociali sono palstabili e dove imparano a percepire, prima che con la testa, con il cuore.

### **Riferimenti bibliografici**

- Bettelheim, B., (1999), *Psychanalyse des contes de fées*, traduction de Théo Carlier, Robert Laffont 1976, réédition Pocket.
- Capucho, F. (2008), "L'intercompréhension est-elle une mode?", *Pratiques*, 139-140, in: <http://pratiques.revues.org/1252>, [ultima consultazione gennaio 2016].
- Carap, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, in:

[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf), [ultima consultazione gennaio 2016].

De Carlo, M. et al., *Che cos'è l'intercomprensione*, Gruppo di Lavoro 2, Sessione 1 del Progetto Galapro, 2006-2008, in: [http://www.centri.unicas.it/content/download/2892/16541/file/che%20cos'%C3%A8%20l'IC .pdf](http://www.centri.unicas.it/content/download/2892/16541/file/che%20cos'%C3%A8%20l'IC.pdf), [ultima consultazione gennaio 2016].

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Laterza, Bari.

Melo, S., & Santos, L. (2007). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica (CD-Rom).

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Tyvaert, J-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 251–276). Georg Editeur: Chêne-Bourg.





## Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul

**Marcus Bär**

*Bergische Universität Wuppertal; mbaer@uni-wuppertal.de*

**Barbara Gerdes**

*Gemeinschaftsschule Am Ludwigspark Saarbrücken; gerdesba@aol.com*

**Franz-Joseph Meißner**

*Justus-Liebig-Universität Giessen; Franz-Joseph.Meissner@sprachen.uni-giessen.de*

**Julitte Ring**

*Ludwigsgymnasium Saarbrücken; julitte\_ring@yahoo.fr*

### Abstract

The following paper which was originally published in the journal *hispanorama* in 2005<sup>1</sup>, deals with one of the early German experiences with intercomprehension based teaching (and learning) of a second Romance language (Spanish after French in combination with English), in that case to 13 years old students whose mother tongue was mainly German<sup>2</sup>. The underlying teaching concept corresponded to the Didactics of Intercomprehension, as it had been developed especially between 1994 and 2004 (Meißner, 2004). Instruction related studies concerning intercomprehension were preceded by research works which analysed Romance intercomprehension processes of native speakers of German. An

---

<sup>1</sup> *Hispanorama – Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes* Nr. 110, p. 84-93.

<sup>2</sup> An overall view concerning the development of intercomprehension related pedagogical studies is provided by F.-J. Meissner («La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones sobre la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán». In: *Synergies Chili* 6/2011, 59-70.).

overall description of the linguistic bases of Romance intercomprehension was provided by the Seven Sieves (Klein & Stegmann, 2000). Since 2005, further empirical works were given – among them several Phd, doctoral, and post-doctoral theses. These case studies broadened the empirical basis of intercomprehension related foreign language teaching and learning.

Today, all empirical facts in the field leave no doubt that efficient foreign language teaching and learning cannot ignore what the learner already knows (as Ausubel stressed it in the late 1960<sup>th</sup>)<sup>3</sup>. That is exactly the point where intercomprehension, based on the learner's relevant previous knowledge about languages, language learning, and self-guidance meets learning psychology. That is why further development of foreign language teaching and learning cannot advance without considering intercomprehension based didactics.

**Key-words:** intercomprehension; plurilingualism; language teaching and learning

## **Interkomprehension**

Der folgende Artikel schildert konkrete Erfahrungen mit Interkomprehensionsunterricht im beginnenden Spanischunterricht in einer saarländischen Jahrgangsstufe 8. Das Projekt 'Spanischunterricht interkomprehensiv beginnen' bestätigt, dass Interkomprehensions- oder Mehrsprachenunterricht eine rasche Progression in den rezeptiven Kompetenzbereichen aufbaut, das Unterrichtserlebnis deutlich optimieren und die Progression des Spanischunterrichts beschleunigen kann – schon weil die Lerner ein Mehr an ziel-, ausgangs- und zwischensprachlichen Daten tiefer und breiter verarbeiten, als dies im üblichen instruktivistischen Unterricht der Fall ist. Dies bedeutet auch, dass von Anfang an mehr und

---

<sup>3</sup> D. Ausubel (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.

ursprünglich nicht-lehrintentionale Texte (früher sprach man von 'authentischen' Texten) zum Einsatz kommen. Interkomprehensionsunterricht kennt gerade im Fach Spanisch durchaus Vorformen (Lessig, 1998; Vences, 1998), allerdings konnten diese weder auf die inzwischen entwickelte interkomprehensive Methode noch auf eine empirische Basis bezüglich der Verarbeitung von lernersprachlichen Daten zurückgreifen.

### *Was ist Interkomprehension?*

Unter Interkomprehension versteht man die Fähigkeit<sup>4</sup>, eine fremde Sprache lesend oder hörend zu verstehen, ohne sie formal erlernt zu haben. Nicht nur Varietäten (Dialekte, Soziolekte) ein und derselben Sprache sind füreinander interkomprehensiv, sondern weitgehend auch nah miteinander verwandte Sprachen. So etwa verstehen einigermaßen geübte rumänische Ohren rasch (mehr oder wenig) Italienisch, portugiesische Spanisch usw. Die Interkomprehension ist materiell darin begründet, dass ein Individuum auf der Grundlage ihm bekannter 'Transferbasen' in ausreichendem Maße Phänomene der Zielsprache identifizieren und semantisieren kann, wozu im Fall grammatikalischer Transferbasen selbstredend deren funktionale Einordnung zählt. Die Voraussetzungen für Interkomprehension bestehen prozedural darin, dass Differenzphänomene in Varietät/Sprache X oder Y auf den jeweiligen, individuell gespeicherten Archetyp zurückgeführt werden können. Solche Differenzphänomene betreffen interlinguale Korrespondenzregeln, z.B. im phonetisch-phonologischen Bereich die interromanische Serie it. *tt*, kat. *t*, fr. *it*, sp. *ch*, pg. *it* (it. *latte*, kat. *llet*, fr. *lait*, sp. *leche*, pg. *leite* oder it. *notte*, kat. *nit*, fr. *nuit*, sp. *noche*, pg. *noite*). Den von einem Individuum gespeicherten Archetyp stellt die Variante seiner starken Sprache; ein Franzose wird demnach die Varianten der

---

<sup>4</sup> Vgl. zur sprachenpolitischen Begründung der interkomprehensiv begründeten Mehrsprachigkeit: Stoye (2000), Rutke (2002), Bär (2004).

beiden Serien auf *lait* und *nuit* zurückführen. Es ist augenfällig, dass in dieser Mechanik ein hohes Potential an didaktischer Lernökonomie liegt, denn die Zahl der Korrespondenzregeln ist viel geringer als die der möglichen Serienvertreter in den verschiedenen Sprachen. Der Interkomprehensionsunterricht lehrt daher weniger die materiellen Bestände einer 'neuen' Zielsprache als vielmehr die Regularitäten (Transparenzen und Profilformen), die deren Verstehen auf der Grundlage vorbekannter Sprachen erleichtern.

Ein Beispiel:

Aquest diccionari de les llengües alemanya i catalana continua una llarga tradició que s'inicià l'any 1502, quan l'impressor de Heidelberg Johann Rosembach va publicar a Perpinyà un vocabulari catala-alemany...

Wer den katalanischen Text aus Batlle, Hänsch, Kockers, and Stegmann (1991, p. 8) liest und über Kenntnisse im Spanischen und/oder Italienischen verfügt, kann die katalanische Äußerung etwa wie folgt auf italienische und spanische Transferbasen bringen:

Questo dizionario/Este diccionario - delle lingue tedesca e catalana/de las lenguas alemana y catalana - continua una lunga tradizione/larga tradición - que inició/ha iniziato (gibt es initiare?) - en el/nell' (kann die Präposition fallen?) año/anno 1502 - cuando/quando - l'\*impressore\*/el impresor [Impressum] - de/di Heidelberg, Johann Rosembach - publicó/ha pubblicato (Achtung: katalanisches Profilphänomen<sup>5</sup>: 'va publicar') - en Perpignan (existiert eine spanische oder italienische Form?) - un vocabulario catalano-alemán/catalano-tedesco...

---

<sup>5</sup> Die Interkomprehensionsdidaktik versteht hierunter solche Formen und Funktionen, die das Profil einer Sprache ausmachen. Solche Formen sind weder interlingual transferierbar noch transparent. Man vergleiche hierzu e. *much*, sp. *mucho*, pg. *muchito*, fr. *beaucoup/moult*, kat. *molt*, it. *molto*, rum. *mult*, lat. *multum*. Wie man sieht, stellt fr. *beaucoup* keine Transferbasis für die übrigen Angehörigen der Serie, es ist ein französisches Profilwort.

Das Beispiel veranschaulicht die folgenden Transfer- oder mentalen Verarbeitungsprozesse:

- proaktive Operationen: von den Transfersprachen (hier Italienisch, Spanisch und Deutsch) auf die Zielsprache Katalanisch.
- retroaktive Operationen: aus dem Katalanischen auf die aktivierten Transfersprachen Italienisch, Spanisch und Deutsch.
- Ein Nachdenken bzw. ein tieferes und breiteres Vergleichen über die korrespondierenden Regularitäten führt zu Aktivierungen innerhalb der genannten Sprachen und auch in weiteren: *dictionary, lingual, language, to continue, kontinuierlich, Kontinuität, long, lang, initiieren, Initium, Annum, annual, publizieren, to publish...*

Mit jeder Aktivierung vollzieht sich im Prinzip eine (weitere bzw. breitere und/oder tiefere) Engrammierung der entsprechenden kognitiven Struktur in unserem mentalen Sprachenspeicher. – Ein Blick auf den deutschen Paralleltext belegt, dass die Zahl der sich aus dem deutschen anbietenden Transferbasen gering ist:

Das vorliegende Wörterbuch der deutschen und katalanischen Sprache setzt eine lange Tradition fort, die im Jahre 1502 eingeleitet wurde, als der Heidelberger Drucker Johann Rosembach in Perpignan ein katalanisch-deutsches Vokabular veröffentlichte...

Anders gesagt, es ist im Falle des Erlernens einer zweiten romanischen Sprache, sofern eine romanische Sprache neben Englisch bereits von einem Lerner operabel beherrscht wird, schlichtweg unökonomisch, auf das Deutsche zurückzugreifen.

Welche Sprachen nun als Brücken- oder Transfersprachen benutzt werden, wurde vielfach empirisch untersucht (u.a. Meißner, 1997; Meißner & Burk, 2001; Müller-Lancé, 2003; Wildenauer-Józsa, 2004). Bei aller Unterschiedlichkeit der Aussagen der einzelnen Forschungen im Detail sind

als Parameter für die Auswahl einer Sprache als Brückensprache demnach zu nennen:

1. der Grad der Ähnlichkeit zwischen einer Transfer- oder Brückensprache und der Zielsprache. Es gibt Sprachenkombinationen ohne oder mit nur vergleichsweise wenigen evidenten lingualen Transferbasen. Dies setzt der Interkomprehension Grenzen.
2. das Maß der mentalen Verfügbarkeit einer Transfersprache. Für die auditive Interkomprehensibilität spielt vor allem das prozedurale Sprachwissen eine entscheidende Rolle. Eine zu hohe syntaktische Strukturdivergenz verhindert eventuell das Hörende-Verstehen.

### *Empirische Begründung des interkomprehensiven Lernmodells*

Interkomprehension war mehrfach Gegenstand wissenschaftlicher Beschreibung (u. a. Meißner, 1997; Clerc, 1999; Meißner & Burk, 2001; Lutjeharms, 2002). Auf der Grundlage von über dreißig an der Universität Gießen erhobenen und analysierten Interkomprehensionsproben in unbekannten romanischen Sprachen wurde das Modell des 'Didaktischen Mehrsprachenmonitors' entwickelt. Es nennt neben dem interlingualen Mehrsprachenwissen und dem didaktischen Monitoring vor allem die Hypothesen- oder Spontangrammatik als ein zentrales Element des Sprachenwachstums. Es handelt sich um Entwürfe von interlingualen Korrespondenzhypothesen und deren Veri- oder Falsifizierung bzw. Modifikation. Longitudinal bildet die Aktivität der Hypothesengrammatik einen Skript, der mit jedem interkomprehensiven Akt weitergestrickt wird. Die Besonderheit besteht darin, dass der Skript nicht etwa einzelzielsprachlich fokussiert, sondern in der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Lernenden angelegt ist. – Dieser Vorgang stellt die Grundlage für die Konstruktion der Zielsprache im mehrsprachlichen mentalen Lexikon der Lerner dar. Die Hypothesengrammatik ist durchaus

der 'Lernersprache' (*interlanguage*) vergleichbar, wie sie seit den 70er Jahren beschrieben wird. Allerdings ist sie viel dynamischer als diese, weshalb sie auch als 'Spontan-' oder 'Ephemergrammatik' bezeichnet wurde. Interkomprehensives Sprachenwachstum ist im Falle von rein konzept- oder plausibilitäts- und nicht sprachdatengeleiteten Verarbeitungsprozessen (in denen eine sprachliche Aussage aufgrund einer Sprechsituationsanalyse 'berechnet' wird) nicht möglich. Interkomprehensiv begründeter Spracherwerb setzt in gewissem Umfang das Erkennen konkreter sprachlicher Einheiten (Lexeme, Morpheme, grammatische Phänomene) voraus. Nur dann geschieht die Phonologisierung, d. h. die Identifikation der Einheiten der sprachlichen Oberfläche. Sie ist, wie gesagt, die Voraussetzung für den Erwerb konkreten prozeduralen und/oder deklarativen Sprachwissens (Lutjeharms, 2002).

### **Merkmale von Interkomprehensionsunterricht**

Lerner wissen längst nicht immer, das ihnen verfügbare Sprachenwissen transfergenerierend zu identifizieren und für den Erwerb der neuen Sprache einzusetzen. Interkomprehensionsunterricht leitet sie deshalb dazu an, das relevante Vorwissen zu entdecken und entsprechende Transferstrategien zu entwickeln. Das lernerseitige Monitoring ist hierbei ein zentraler Teil der Interkomprehensionsmethode, da die erkannten (phonologisierten) Strukturen sonst allenfalls inzidentell behalten werden. Vor allem findet keine Einpassung in die Struktur des mentalen Lexikons statt. Die Hypothesengrammatik wird in diesen Fällen nicht aufgebaut. Schon dies weist auf die Nähe von Interkomprehensionsunterricht und autonomem Lernen hin. Doch bleibt Interkomprehensionsunterricht hierbei nicht stehen: Interkomprehensiv Lernende 'konstruieren' systematisch die neue Zielsprache auf der Grundlage von zielsprachlichen Texten und der Aktivierung ihres Vorwissens; zugleich festigen sie durch Rückvergleiche der 'Transferbasen' das Wissen aus den vorgelernten, aktivierten Sprachen und vergleichen überprüfend die eingeschlagenen Lernwege auf Erfolg und

Misserfolg. Letzteres nimmt auf das praktische Lernverhalten und damit auch auf den Spracherwerb entscheidenden Einfluss.

Unterrichtsmethodisch unterstreicht dies die Rolle der Hypothesengrammatik und des Didaktischen Mehrsprachenmonitors. Im Langzeitvergleich dokumentiert ersteres den Aufbau der Lernersprache der einzelnen Schüler. Im Gruppenunterricht, z.B. in Schulklassen, werden die individuellen Hypothesengrammatiken der Lerner dann miteinander verglichen, besprochen und 'überprüft'. Dieser Schritt ist notwendig, um den auf individuellen Lernprozessen beruhenden Unterricht (das Sprachcurriculum wird ja von Anfang an von den Lernenden festgelegt!) an das Lernen in der Gruppe (Lernerfolgsüberprüfung, Steuerung) anzupassen. – Gleiches geschieht mit den Lernwegen bzw. den lernbezogenen Hypothesen.

Das so entstehende Gruppenbild der Hypothesengrammatik dokumentiert den lingualen Lernfortschritt der Gruppe und liefert den Lehrenden eine wichtige Grundlage für die didaktische und methodische Steuerung, ohne die eine Lernzielüberprüfung nicht möglich wäre. Die gegenseitige Überprüfung der Lernhypothesen bzw. der Lernwege belegt den Fortschritt an Sprachenlernkompetenz.

Dies erklärt bereits, warum Interkomprehensions- und Mehrsprachenunterricht zur Sensibilisierung für Sprachen und für das Erlernen von Sprachen anleitet. Er setzt Prozesse des Sprachenvergleichens und des Sprachlernverhaltens in Gang, was die gesamte Organisationsstruktur des Mehrsprachenwissens bzw. des mentalen Lexikons sowie der Sprachlernkompetenz verändert. Interkomprehensionsunterricht ist also, wie angeklungen, nicht nur proaktiv, sondern auch retroaktiv. Neu erschlossene Sprachstrukturen wirken auf das vorhandene mehrsprachliche Wissen zurück und verändern es. Mehrsprachenunterricht ist daher in hohem Maße vernetzend, und zwar in Bezug auf Sprachen und auf Spracherwerbserfahrungen. Auch hierzu ist das didaktische Monitoring die entscheidende Voraussetzung.



Das, was im Interkomprehensionsunterricht neu erlernt werden muss, besteht also weniger in neuen sprachlichen Strukturen als in dem Erwerb von Korrespondenzregeln (und –brüchen) ‘zwischen’ Sprachen. Die Kenntnis der Korrespondenzregeln erleichtert die zielführende Aktivierung von Identifikationsprozessen in der Zielsprache und die außerordentlich rasche Progression.

Zu den methodischen Elementen von Interkomprehensionsunterricht zählen alle Formen der sprachen- und lernbewusstheitsfördernden Verfahren. Erwähnt seien von den Lehr- und Lernstrategien:

1. *Learning by doing*. Gerade in der Interkomprehensionsdidaktik gilt die pädagogische Maxime, dass Lerner all das selbst entscheiden und tun sollten, was sie entscheiden und tun können.
2. Mit ‘unstrukturiertem Input arbeiten’ lautet eine weitere, in der jüngeren Fremdsprachendidaktik breit vertretene Maxime. Im Falle der Interkomprehensionsdidaktik kommt hinzu, dass der Input von vornherein nicht-lehrintentionale Texte umfasst. Es ist bekannt, dass solche Texte, z.B. Zeitungsartikel der Zielsprache, eine höhere Motivation vermitteln, als dies didaktisch aufbereitete Texte tun.
3. Monitoring der Lernvorgänge. Eine erfolgreiche Selbstbeobachtung ist die (unerlässliche) Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen. Das selbstgesteuerte Monitoring kann nicht ersetzt werden durch ein ‘Vorzeigen von Regularitäten’.
4. Simultane und retrospektive Laut-Denk-Protokolle bei der Entschlüsselung zielsprachlicher Texte und ihre Auswertung. Sie erlauben die Fixierung der Hypothesengrammatik und – im Längsschnitt – die Dokumentation der eigenen Lernautsprache.
5. Lernprotokolle (bezogen auf alle Vorgänge des Monitorings). Wichtig ist, dass der Unterricht so organisiert ist, dass er den Lernern regelmäßig die Möglichkeit einräumt, ihre Lernhypothesen (also nicht nur die Sprachhypothesen!) zu reflektieren und zu

diskutieren.

6. Regelmäßige Thematisierung des Lernens des Lernens von Sprachen, und zwar auf der Grundlage von Selbstbeobachtungen der Lerner.
7. Anlage eines persönlichen Mehrsprachen-Wörterbuchs, das auf das gesamte Sprachenwissen der Lerner gerichtet ist.

### **Das Unterrichtsprojekt**

Die Unterrichtssequenz wurde im Rahmen des Lehrernetzwerks 'Mehrsprachenunterricht' im September 2004 am Ludwigsgymnasium in Saarbrücken durchgeführt. Es ist Teil eines Projekts zur Erforschung der Bedingungen, unter denen die Vorteile der Interkomprehensionsmethode für den Fremdsprachenunterricht zur Entfaltung gebracht werden können.

Dem Projekt vorausgegangen – es ist eines von mehreren – waren neben den bereits genannten Unterrichtsreihen Lehrerfortbildungen zum Thema 'Mehrsprachigkeitsdidaktik'.

### *Lehrende und Lernende*

Teilnehmer am Projekt waren Franz-Joseph Meißner (Leiter des Netzwerks: Konzeption und Erstellung der Lehrmaterialien<sup>6</sup>), Marcus Bär (wiss. Mitarbeiter: Durchführung, Beobachtung und Evaluation), Barbara Gerdes (Spanischlehrerin: Durchführung, Beobachtung der Lehr- und Lernprozesse) sowie Julitte Ring (Französischlehrerin, Koordinatorin der saarländischen Projekte: Beobachtung der Lehr- und Lernprozesse).

Es handelte sich um eine Klasse 8. Zeitpunkt der ca. 15 Stunden umfassenden Reihe war der Beginn des Schuljahrs; das Projekt wurde in

---

<sup>6</sup> Meißner (2004).

den regulären Stundenplan (Spanisch- und Französischunterricht) integriert. Die 28 Schülerinnen und Schüler waren fast ausnahmslos deutscher Muttersprache. Sie hatten – unter saarländischen Bedingungen – Französisch als erste Fremdsprache und Englisch als 2. Fremdsprache gelernt. Die Klasse verfügte nicht über Lateinkenntnisse.

Da Interkomprehensionsunterricht ein Novum darstellt, wurden die Lehrenden mit der Methode auf der Grundlage von Meißner (2004 und 2005) bekannt gemacht. Die Konzeptionen der einzelnen Stunden und der Reihe wurden gemeinsam besprochen. So konnten auch Modifikationen vorgenommen werden. Dies erschien umso notwendiger, als die Lerngruppe bei der Konzeption der Materialien noch nicht feststand.

#### *Lehr- und Lernziele sowie Materialien*

Das primäre sprachliche Lernziel war die Entwicklung von Lesekompetenz in der Zielsprache Spanisch auf dem Niveau der Stufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Für die Erreichung dieses Ziels sollten insbesondere der bei den Lernenden disponible Mehrsprachenwortschatz und die vorhandenen grammatischen Schemata sowie die intra- und interlinguale Transfergewinnung aktiviert werden.

Als weitere Lernziele standen das „Zwischen-Sprachen-Lernen“ (Stichworte: Aufbau von interlingualen Korrespondenzmustern, Didaktisches Monitoring) sowie die Autonomisierung im Bereich Lernen von Fremdsprachen im Mittelpunkt des dreiwöchigen Projekts, um eine stärkere Lernbewusstheit zu kreieren, so dass die Lernenden ihre Fähigkeit zum selbstständigen Lernen verbessern.

Wie bereits weiter oben erwähnt wurden im gesamten Projekt von Beginn an ausschließlich nicht-lehrintentionale Texte<sup>7</sup> und Materialien eingesetzt,

---

<sup>7</sup> Nicht-lehrintentionale Texte steigern – wie in Kapitel 2 angedeutet – die Motivation der Schüler. So antwortete ein Schüler (S3) auf die Interviewfrage, ob die ausgewählten Texte interessant und angebracht gewesen seien: „Die war’n interessant, über das, was im

die zu einem großen Teil aus dem Internet stammten und verschiedene Themen behandelten. So wurden z.B. nach einem einführenden geographischen Text über das Saarland<sup>8</sup>, bei dem das vorhandene enzyklopädische Wissen der Lernenden angesprochen und aktiviert wurde, ausgewählte Lese- und Hörtexte zu Andalusien und Sevilla (corridos de toros, San Isidoro, Alfonso el Sabio, Flamenco: Lola de España) sowie Kuba (Che Guevara, Fidel Castro) den Schülern zur Lektüre vorgelegt. Auch Zeitschriften- bzw. Zeitungsartikel zu Musik (Antonio Banderas) und Sport (La escudería Ferrari) fanden Eingang in den Unterricht.

Auf der Basis der ausgewählten Texte wurden die Lernenden in 15 Stunden mit Hilfe von verschiedenen Übungstypen zum optimierten Erschließen der zielsprachlichen Regularitäten einerseits und zum sinngemäßen Inhaltsverstehen andererseits motiviert. Hierbei stand – wie bereits weiter oben erläutert – die Strategie des Learning by doing im Vordergrund.

### *Ergebnissicherung*

Wichtig erschien die Ergebnissicherung der erreichten Lernziele.<sup>9</sup> Hierfür kamen im Laufe des Projekts verschiedene Datenerhebungsinstrumente zum Einsatz.

---

Moment so passiert. Und im Französischen oder Englischen sind die Texte ja immer gleich.“ Ein anderer Schüler (S8) beantwortet die Frage, was ihm persönlich am besten während des Projekts gefallen habe, wie folgt: „Also, am besten hat mir auf jeden Fall gefallen, dass wir net so ... wir ham also net von klein auf angefangen. Wir ham gleich so richtige Texte gemacht, wo man auch irgendwas von hat und net so vereinfachte Texte, sondern gleich normale Texte. Weil diese vereinfachten Texte haben manchmal überhaupt keinen Sinn, sondern sind eher da drauf aus, dass man's versteht. Und das fand ich schon gut, dann macht's auch mehr Spaß zu lernen.“

<sup>8</sup> Geographische Texte bieten „gute Transfermöglichkeiten mit wenigen Interferenzproblemen“ (Krechel, 1996, p. 29). Aufgrund des hohen Grades an monosemischen Interlexemen in geographischen Texten, bei denen Intersynonymie vorherrscht, sind diese als Einstiegstexte bestens geeignet.

<sup>9</sup> Dies betrifft natürlich sowohl den lingualen Bereich, d.h. den Sprachenzuwachs in der Zielsprache Spanisch und in den benutzten Brückensprachen Französisch und Englisch.

Alle Unterrichtsstunden wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet, um auch zu einem späteren Zeitpunkt die während der Unterrichtsphasen von Schülerseite geäußerten Erschließungswege nachvollziehen zu können. Des Weiteren erhielten die Schüler zu Beginn des Projekts einen Fragebogen, in dem sie Angaben zu ihrer persönlichen Sprachlernbiografie machen und ihre Meinung zum Fremdsprachenlernen kundtun sollten.

Zudem sollten alle Schüler während der Interkomprehensionseinheit ein Lerntagebuch führen. „Die Lernenden haben Gelegenheit, als sie selbst zu sprechen, d.h. sie können ihre Stimmungen, Meinungen, Einschätzungen und persönlichen Beurteilungen wiedergeben“ (De Florio-Hansen, 1999, p. 16).

Als weiteres Instrument zur Datensicherung wurden von einzelnen Schülern Laut-Denk-Protokolle angefertigt, die mittels eines Diktaphons aufgenommen wurden. Die meist in Partnerarbeit durchgeführten Laut-Denk-Protokolle spiegeln unmittelbar die Wortfindungs- und Wortschließungsprozesse wider. Da die Schüler mit dieser Art des (metakognitiven) Lernens bislang nicht vertraut waren und erst ermuntert werden mussten, ihre Gedanken laut zu artikulieren, kam es zu Beginn (wie erwartet) zu leichten „Anfangsschwierigkeiten“.

Schließlich wurden insgesamt sieben Lernende (davon drei weiblich und vier männlich), die sich freiwillig bereit erklärt hatten, zwei Mal interviewt: Das erste ca. 30-minütige Interview fand im Laufe der ersten Projektwoche statt und diente der Vertiefung der im Fragebogen gemachten Angaben sowie dem Hinterfragen der individuellen Einstellung zu Fremdsprachen, zum Fremdsprachenlernen, zu Mehrsprachigkeit usw. Das zweite Interview fand nach Abschluss des Projektes statt und hält in ca. je 20 Minuten die Meinung der Schüler zum Projekt an sich (Gutes, Schlechtes, Fragen zur

---

Zudem sind Rückwirkungen auf die deklarative Kenntnis der Muttersprache Deutsch anzunehmen.

Motivation und zum Lernverhalten usw.) fest. Die geführten Interviews waren halbstrukturiert-leitfadenorientiert (Kallenbach, 1996, p. 83).

Ein Abschlusstest am letzten Tag des Interkomprehensionsmoduls sollte schließlich Aufschluss darüber bringen, ob die Schüler die vermittelten Techniken alleine und ohne Zuhilfenahme von Wörterbüchern oder anderen Nachschlagewerken anwenden. Es handelte sich dabei um einen ca. 120 Wörter umfassenden Zeitungsartikel, der sinngemäß zu erschließen war (siehe weiter unten). Nicht transparente Profilformen wurden angegeben.

### *Lern- und Lehrerfahrungen*

Während des Projekts wurden verschiedene Wege beschritten, um die genannten Lernziele zu erreichen. Das Methodenrepertoire reichte von Interlinearübersetzungen über Laut-Denk-Protokolle, dem Bilden lexikalischer Serien und dem Aufbau von mentalen Szenarien bis hin zur Hypothesengrammatik (hierzu auch Böing, 2004). Die eben genannten Übungstypen sind in hohem Maße dazu geeignet, bei den Lernenden, (*Multi-)*Language-Awareness zu fördern. Aber auch für die Ausbildung von *Learning Awareness* sind die genannten und andere Methoden (z.B. Lerntagebücher) von großer Wichtigkeit.

Da eine Darstellung aller gewonnenen Daten den Rahmen dieses Artikels sprengen würde<sup>10</sup>, seien nachfolgend exemplarisch einzelne Sequenzen aufgeführt, welche die Erschließungswege der Lernenden nachzeichnen.

Für einen erfolgreichen Erschließungsvorgang spielt der Aufbau mentaler Szenarien eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Lernenden aktivieren auf diese Weise ihr (Vor-)Wissen und denken sich sozusagen in die Thematik

---

<sup>10</sup> Die am Ludwigsgymnasium in Saarbrücken und an anderen Schulen erhobenen Daten sind Teil des Dissertationsprojektes „Empirische Untersuchungen zu interkomprehensiv basiertem Unterricht romanischer Sprachen“ von Marcus Bär und werden zu einem späteren Zeitpunkt separat publiziert.

hinein. Der so zusammengetragene außertextuelle Informationskomplex erleichtert die Erschließung, da die an den Text gelegten Erwartungen kanalisiert werden:

L<sup>11</sup>: Ihr habt jetzt ein Blatt bekommen, da ist ein Bild drauf. Guckt's euch mal an und aktiviert all das, was ihr schon wisst. Vermutlich hat jeder von euch – das Wort zumindest – *Flamenco* gehört.

mS: Jaa.

L: Ja, und ich bin mir sicher, dass die wenigsten überhaupt keine Idee haben davon. Was passiert so beim Flamenco? Sagt mal n paar Stichworte!

S1: Tanzen.

S2: Kastagnetten.

L: Tanzen, Kastagnetten. Was noch? Was weißt du vom Flamenco?

S3: Irgendwie an den Schuhen, so Steppdinger.

S1: Lange, weite Kleider.

L: Aha, was noch? Wer tanzt denn Flamenco?

S4: Frauen.

L: Frauen? S4 sagt, es tanzen nur Frauen.

S5: Nein, das tanzen auch Männer.

L: Richtig. Haben die Männer auch so lustige Kleider an?

mS: Nein.

S5: Die haben Anzüge an.

L: Was ist das denn für Musik?

Sx: Spanische.

S6: Fröhliche.

L: Flamenco. Was ist denn spanische Flamencomusik?

S7: Eine sehr schnelle, rhythmische Tanzmusik.

L: Jaaa. Wie hört sich das denn an?

S1: Die singen.

L: Aha. Sind denn da auch Instrumente dabei?

---

<sup>11</sup> Bei allen sich anschließenden Transkriptionen von Unterrichtssequenzen bedeuten die einzelnen Teilnehmersiglen Folgendes: L= Lehrer, S1= SchülerIn 1, S2= SchülerIn 2 usw., Sx= SchülerIn X (nicht genau bestimmbar), mS= mehrere Schüler.

- S8: Trommeln... Also, das kann man gar net so richtig... Also auf jeden Fall diese Klappteile.
- L: Diese Klappteile war'n nochmal?
- S1: Kastagnetten.
- S6: So ne komische Gitarre.
- L: Meint ihr, dass euer Wissen darüber euch helfen wird, Texte über Flamenco schneller zu verstehen? Werdet ihr, wenn ihr jetzt einen Text lest, dieses Wissen, das ihr gerade formuliert habt, aktivieren? Oder lasst ihr das beiseite?
- S4: Also ich glaub' schon, dass es gut ist, dass man weiß, was es ist, weil Wissen kann nie schaden.

Nach dem Zusammentragen der einzelnen Schülermeinungen wurde der Klasse das bekannte Flamenco-Lied „Lola de España“ – gesungen von Rocío Jurado – vorgespielt.

- L: So, fassen wir noch mal zusammen: Ihr hört das Wort Flamenco und baut eure Geschichte drum herum. Das, was ihr darüber schon gehört habt, das, was ihr über das Land wisst, das, was typisch ist usw. Das baut ihr alles in eurem Kopf zusammen und bildet mentale Szenarien.

Im Anschluss wurde ein Text über Flamenco von den Schülern im Plenum erschlossen. Ein kleiner Ausschnitt sei hier dargestellt:

#### Baile flamenco

El flamenco es una modalidad de baile y música en la que los movimientos de pies, manos y brazos son muy precisos. El flamenco puede bailarse en grupo o en solitario.

Der Erschließungsvorgang spielte sich wie folgt ab:

- L: *Baile flamenco*. Was ist baile, was ist *flamenco*?
- S1: Also *baile* ist tanzen.
- L: Ist tanzen. Wie bist du auf tanzen gekommen?
- S1: Also, das hat mich irgendwie an *Ballerina* erinnert.
- L: [...] Ok, was heißt also *baile flamenco*?



- S1: Flamenco-Tanz.  
L: Ja, gucken wir uns mal den ersten Satz an [...].  
S9: Also, der Flamingotanz ist eine Modalität oder ... von Tanz und Musik und ja ... ähm ... *movimientos*, da hab' ich mehr an Sehenswürdigkeit gedacht.  
L: Sehenswürdigkeit? Aha.  
S9: Und *pies*: Stück, Teil.  
L: Ok, das sind die Gedanken von S9. Ja?  
S2: Also ich hab' bei *movimientos* Bewegung, von move.  
L: Aha, von englisch *move*.  
S3: Und bei *pies* hab' ich Stück, das Stück.  
L: Stück, also wie französisch *la pièce*, aha.  
S6: Also ich hab' im Französischen *pieds* gefunden.  
S8: Und ich hab' danach noch bei *precisos*, also dass das sehr genau sein muss, der Tanz. Und am Anfang: Der Flamenco ist ein Modell von Tanz und Musik und mit vielen Bewegungen einem Stücke folgend.  
L: Du hast also *modalidad* zu Modell gemacht. erinnert ihr euch an *universidad* gleich *Universität*? *Modalidad* gleich?  
mS: *Modalität*.  
L: Was ist das?  
S4: Eine Art und Weise, wie man es macht, das kommt von *modal* im Deutschen.  
L: Ja, ok.  
S2: *Modal* heißt ja die Art und Weise, und dann ist vielleicht *modalidad* auch die Art.  
L: Ja, könnte sein. Würde das denn passen?  
S2: Ja, ne Art von Tanz.  
L: Ok. So, jetzt machen wir's mal detailliert. [...]

Nach einer Wort-für-Wort-Erschließung, bei der der Lehrer die Wörter einzeln von den Lernenden erschließen lässt – z.B. durch das gezielte Auffordern einzelner Schüler, seine Assoziation(en) zu dem betreffenden Wort der übrigen Klasse mitzuteilen – konnte konstatiert werden:

- L: Also, jedes einzelne Wort habt ihr jetzt rausbekommen. Überhaupt kein Problem! Und weiter: *El flamenco puede bailarse en grupo o en solitario*. Was heißt das?
- S7: Flamenco kann man einzeln oder in Gruppen tanzen.
- L: Aha. Einverstanden? Was sagst du dazu?
- S10: Ich glaub' eher Flamenco wird getanzt, also es wird.
- L: Ja, und du hattest gesagt?
- S7: Es kann.
- L: Wie kommst du auf kann?
- S7: ... [schweigt].
- L: Na, gucken wir mal. *El flamenco* kennen wir schon. *Puede*? Was habt ihr da für Assoziationen?
- S1: *Pouvoir*.
- L: Aha. *Bailar*? Das können wir inzwischen auch zuordnen: *baile, bailarina, bailar* – das hängt alles miteinander zusammen. *En* kennen wir, das ist 'in'. *Grupo* dürfte wohl nicht allzu schwer sein... ?
- S1: Oder.
- L: *En solitario*?
- S1: Also alleine.
- L: Weil?
- S1: *Solo, seul*.
- L: Ja, und da gibt's ja noch so ein Spiel, das man alleine z.B. auf dem Computer spielt?
- S8: *Solitär*.

Die hier dargestellten Erschließungsvorgänge zeigen, dass auch Lernende einer Jahrgangsstufe 8 bereits eine rasche Progression bei der Entwicklung einer Lesekompetenz in nahverwandten Sprachen nachweisen.<sup>12</sup> Wichtig ist, dass die Schüler beim sog. Intelligent Guessing ihre Gedanken laut äußern und somit den Mitschülern ihre Erschließungsprozesse mitteilen.

---

<sup>12</sup> An der Frankfurter Universität führen Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann seit vielen Jahren Kurse in romanischer Interkomprehension mit großem Erfolg durch. Für den Schulbereich liegen noch wenige Dokumentationen vor (z.B. Meißner, 1998 und Böing, 2004).

Der auf diese Weise angeregte Sprachenvergleich fördert das Lernen des Lernens von Sprachen: Der gute Lerner ist ein guter Sprachenvergleichler!

Die subjektiven Einstellungen einzelner Schüler zum 'Lernen des Lernens' sind bis auf eine Ausnahme positiv. Dies zeigen diverse Eintragungen in den Lerntagebüchern, wie z.B.:

- Ich glaube ich habe sehr viel gelernt, obwohl ich am Anfang sehr skäbtisch war. Es hat mich sehr überrascht, das man mit dieser Methode so viel erreichen kann. Man lernt viel schneller und besser. Man lernt auch wie man am besten lernen kann.
- Ich weiß jetzt, wie ich die andern Sprachen lernen soll, kann.

Neben dem bisher Gezeigten stand insbesondere die Erarbeitung der Hypothesengrammatik durch die Schüler immer wieder im Mittelpunkt des Projekts. Folgende Sequenz, die sich mit dem Erkennen der spanischen Artikel beschäftigt, soll beispielhaft die schrittweise Vorgehensweise verdeutlichen. Die von den Schülern präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf alle bis zu diesem Zeitpunkt behandelten Texte. Auch hierbei gilt das Prinzip der Lernerautonomie:

L: Was habt ihr denn bei den Artikeln da jetzt rausgefunden?

S6: *Lo, la, el, de, del, las, una, uno, los.*

L: Ok.

S8: Ich glaub' net, dass das de dazu gehört.

Sx: *De* heißt doch 'von'.

Sx: *Un* heißt das doch, nicht *uno*.

L: Wer kann zu den Artikeln noch was sagen? Ordnet die mal!

S11: Also, *la* und *el* sind die bestimmten, *la* ist weiblich und *el* ist männlich. *Un, una* sind die unbestimmten.

L: Aha. Einverstanden? Wer protestiert?

S8: Ich glaub' net, dass das *lo* da mit reingehört.

S6: Das sollte eigentlich *los* sein, das hatte ich als erstes gesagt.

S8: Ach so. Und dann denk' ich noch, das *del* ist ... ist auch n anderes Wort, is kein Artikel.

- L: Und was sagst du zu *la, el, un, una*?
- S8: Das stimmt.
- L: Was ist *las, los*?
- S11: Es könnt' sein, dass das die Mehrzahl...
- L: Von?
- S11: Also, *las* vielleicht weiblich und *los* vielleicht männlich.
- L: Aha. Wenn wir uns das mal angucken, haben wir jetzt vier bestimmte und zwei unbestimmte. Könnte es sein, dass noch zwei unbestimmte fehlen?
- mS: Jaa!
- S3: Ich würd' sagen *de* und *del* dann.
- mS: Nee.
- S8: Also, das ist was anderes. Das könnte z.B. von heißen.
- L: Ach so, das *de*, ja gut. Aber jetzt haben wir hier: *un, una, uno* als unbestimmte im Singular. Wie könnten diese unbestimmten im Plural heißen? Gar net so schwer, Augen auf...
- Sx: Ahaa, *unas* und *unos*.
- L: Ok. Macht das Sinn? Steckt da ne Logik dahinter?
- mS: Ja, ja.
- [...]
- L: Wozu dient denn der unbestimmte Artikel im Plural? ... Wie lautet der denn im Französischen?
- S4: *Des*, d-e-s.
- L: Und wann benutzt du den?
- S2: Also wenn ich z.B. jetzt mehrere Tiere hab', aber diese Tiere ham keinen Namen.
- [...]
- S1: Also ich wollt' jetzt sagen, wenn man im Deutschen eben keinen Artikel davor stellt, z.B. *Ich koch' heut' Abend Kartoffeln* oder so.
- L: Ja, genau.
- S1: Und im Französischen kommt dann eben das *des* davor und im Deutschen eben kein Artikel.
- L: Und was könntest du im Deutschen sagen, wenn du unbedingt noch etwas vor die Kartoffeln setzen wolltest?
- S1: Mehrere, einige.

[...]

L: Und was machen wir hiermit? Gehört das zu den Artikeln?

Sx: Also, ich denk' das kommt bei den Präpositionen.

L: Bei den Präpositionen kommt das hin, weil...?

Sx: Weil das glaub' ich von heißt

L: Und da kommst du wie drauf?

Sx: Vom Französischen *de*.

Bei der Erarbeitung ihrer ersten spanischen Grammatik zeigen die Lernenden nicht nur, dass sie in der Lage sind, einzelne grammatische Phänomene (hier die Artikel) in der eigentlichen Zielsprache (also proaktiv) in Eigenregie zu erschließen, sondern auch retroaktiv ihre Kenntnisse der französische Grammatik (und der deutschen) wiederholen und somit festigen.

Insgesamt kann von Lehrerseite her ein positives Fazit bezüglich der eingesetzten Übungstypen gezogen werden. Diese Einschätzung wird auch in hohem Maße von der Lernerseite aus geteilt, was spätestens in den abschließenden Interviews deutlich wurde. Die meisten Schüler zeigten sich überrascht über ihren eigenen Lernfortschritt im Spanischen:

- Na, eigentlich bin ich überrascht, dass ich in drei Wochen schon so viel kann. Drei Wochen, und ich kann schon so viel. Ja, das ist irgendwie überraschend.
- Also ich find' schon, dass ich ... ich hab' auf jeden Fall mehr gelernt als ich gedacht hab'..., weil ich hab' irgendwie gedacht, in den ersten drei Wochen von ner neuen Sprache, da lernt man vielleicht ... ja ... „Hallo, ich heiße so und so“, aber net so ganze Texte lesen und direkt verstehen. Und ich denke auch, das wird uns jetzt einen ziemlichen Vorteil gegenüber den andern Klassen auch irgendwie verschaffen, weil wenn wir jetzt irgend so ne Art Vergleichsarbeit oder so was schreiben würden, wir können uns das dann ableiten, die wissen ja gar net, wie das geht, und wir

haben das mal gemacht. Da kann man auch immer drauf zurückgehen, also wenn man mal net weiterkommt.

- Ich habe in den drei Wochen mehr gelernt als ich dachte und bin der Meinung, dass ich meine Lehrziele auf jeden Fall erreicht habe.
- An dem heutigen Unterricht gefiel mir der Text mit den Stierkämpfen gut, da wir selbst versuchen mussten, Grammatik zu erschließen. Wenn ich mit anderen Sprachen arbeite ist alles viel einfacher. Ich habe einiges dazu gelernt.

Das Prinzip der Lernerautonomie, bei dem die Lernenden alles das selbst tun, was sie selbst tun können, findet bei den meisten Schülern Anklang. Die Lernenden sind sich darüber im Klaren, dass das selbstständige Auffinden von sprachlichen Regularitäten und das selbstständige Erschließen von Texten durch Transfer Vorteile für das eigene Lernen mit sich bringt:

- Mmmh ... ich denke, dass ich es besser behalte, wenn ich es selber mache, [...].
- Ich glaub' schon, dass es mehr bringt, wenn man es irgendwie auch selbst erschließen kann, weil dadurch ist [man] von Anfang an auch gleich drin, wie man eben drauf kommt, und wie sich das dann ableitet und dann ist es schon ... dass man eben auch selbst guckt, wo die Unterschiede da sind, und mit den Artikeln, wenn das jetzt Mehrzahl is, dass man dann eben ... und die Verben dahinter guckt oder auch die Nomen oder sonst irgendwas.
- Ich fand's eben gut, dass wir die Texte bekommen haben und eben selbst machen mussten, dass man da aber auch immer wieder Hilfen irgendwie bekommen hat, dass man dort irgendwie vielleicht irgendwas sieht oder dass man die Buchstaben eben dort

vertauscht und ... das war eigentlich doch ganz gut.<sup>13</sup>

- Na ja, eigentlich wenn's jemand vorsagt, kann's sein, dass man eine Stunde später das alles wieder vergisst. Es ist besser, wenn man es selber macht und dann ... wenn der Lehrer es korrigiert und dann zeigt, was richtig und was falsch ist, ja ... z.B. jetzt Verben ... hatten wir ja mit dem ... an dem Konjugieren gemerkt und so.

Trotz der gemachten Aussagen sehen die meisten Schüler – paradoxerweise – keine daraus abgeleitete Änderung im eigenen Lernverhalten. Als mögliche Erklärung hierfür sei angemerkt, dass die Mehrzahl der Interviewpartner wohl Schwierigkeiten mit der Definition des Begriffs 'Lernverhalten' hatten. Dies zeigen nachfolgend einige Antworten auf die Frage, ob sich durch die Projektphase das persönliche Lernverhalten geändert habe bzw. noch ändern wird:

- Puhh, glaub' ich net.
- Ähm nee, glaub' ich nich so wirklich. Ich lern' halt immer gleich ... Vokabeln und Grammatik.
- Also es geht ... eigentlich net so viel.
- Eigentlich nicht. Es ist eher gleich geblieben, aber ich hab' mehr Interesse – find' ich – für die Sprachen entwickelt.
- Ich denk' schon, dass es so bleibt wie immer. Aber es hat schon halt was gebracht, dass wir das jetzt gemacht habn.
- Vielleicht schon, weil man eben jetzt weiß, dass man das eben durch Ableiten ... irgendwie schon ... erschließen kann [...].

---

<sup>13</sup> Ein Prinzip der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, die Lernenden bei ihrer selbstständigen Suche nach Lösungen nicht im Dunkeln stehen zu lassen, sondern beratend und klärend zur Seite zu stehen, ohne dabei das konstruktivistische Element aus den Augen zu verlieren: Die Lehrperson erscheint nicht mehr als Instruktor, sondern in der Funktion des Spracherwerbspartners bzw. des Lern- und Sprachpartners.

Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass sich auch kritische Stimmen äußerten. Sie sind zwar in ihrer Zahl nicht von großer Bedeutung, aber dennoch wichtig, um den Interkomprehensionsunterricht in Zukunft noch adressatenorientierter zu gestalten.

Als zu schwer wurde ein in 'Euro-Deutsch' geschriebener Text empfunden, der mit Fremdwörtern gespickt war und von den Schülern in 'richtiges Deutsch' zu übertragen war. Sinn der Übung war es, den Lernenden vor Augen zu führen, dass auch die Muttersprache für das Erschließen fremdsprachiger Texte viele Transferbasen bereithält. Allerdings zeigte das in dieser Altersstufe diesbezüglich noch nicht besonders ausgeprägte Wissen „über Fremdwörter“ der Übung ihre Grenzen auf.

Einige Schüler hätten sich mehr Abwechslung im Unterricht gewünscht und kritisierten, dass „wir meistens immer die selbe Übung gemacht haben“. Ebenso wünschten sich diverse Schüler ein Mehr an Aussprache und hätten gerne auch Einblicke in die Sprachproduktion erhalten. Des Weiteren wurde in Teilen die Videokamera als störend empfunden.

Abschließend soll die folgende Aussage einer Schülerin das insgesamt positive Fazit des Projektes unterstreichen: „Ich denke ich habe das Ziel, und den Grund wieso ich das lerne begriffen, und finde es sinnvoll.“

#### *Lernerfolgskontrolle (Abschlusstest)*

Die Interkomprehensionsleistungen wurden in einem Abschlusstest festgehalten. Folgender – der aktuellen Presse entnommener – Text wurde von den Schülern innerhalb von ca. 30-45 Minuten unter den oben genannten Bedingungen 'übersetzt':

**El huracán „Iván“ deja un rastro de 14 muertos en Jamaica y amenaza ahora a Cuba**

Al menos 14 personas murieron ayer en Jamaica a causa del huracán “Iván” tras golpear la isla con toda fuerza y con una máxima categoría destructora.



Las autoridades cubanas han evacuado a casi medio millón de personas ante la amenaza de “Iván”. El huracán, de categoría cinco en la escala Saffir-Simpson, se mueve a una media de 15 kilómetros por hora hacia el oeste-noroeste del Caribe con vientos de hasta 270 kilómetros, lo que le convierte en el más potente huracán de la temporada.

El jefe del Departamento de Pronósticos del Instituto de Meteorología, José Rubiera, ha subrayado que el mayor peligro en las próximas horas estará en las zonas bajas del litoral por el riesgo de marejadas e inundaciones.

Bei der Auswertung spielten lediglich sinnentstellende Fehler eine Rolle. Die folgende Tabelle gibt die erreichten Niveaustufen wieder:

Tabelle 1. Ergebnisse der Lernerfolgskontrolle

Basic user		Independent user		Proficient user	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
4	11	7	6	0	0
14%	39%	25%	21%	0%	0%
<b>15</b>		<b>13</b>		<b>0</b>	
<b>54%</b>		<b>46%</b>		<b>0%</b>	

Das Ergebnis zeigt, dass bereits 12- bis 14-jährige Schülerinnen und Schüler nach 15 Stunden Interkomprehensionsunterricht in einer bis dato unbekannten Sprache eine Niveaustufe im Kompetenzbereich Lesen erreichen können, für die der traditionelle Fremdsprachenunterricht nach instruktivistischer Vorgehensweise (Meißner & Senger, 2001) und einer flachen Progression in allen vier Grundfertigkeiten ca. ein oder gar zwei Jahre benötigt.

### ***Integration des Interkomprehensionsmoduls in die reguläre Lehrwerkarbeit***

Ein besonderes Problem ergibt sich aus folgendem Zusammenhang. Die Lehrwerke der modernen Sprachen haben allenfalls nur ansatzweise von den Vorteilen der Interkomprehensionsdidaktik Notiz genommen. Dies impliziert, dass die methodische Steuerung des Erwerbs einer dritten Fremdsprache sich nur in geringer Weise von derjenigen der ersten und zweiten unterscheiden. Dies betrifft gerade auch den Einstieg in die Fremdsprache, wo die vier Fertigkeiten in etwa gleich schnell aufgebaut werden.

Hieraus folgt, dass sich ein Initialmodul 'Spanisch interkomprehensiv beginnen' in die reguläre Lehrwerkarbeit einpassen lassen muss. Lehrkräfte, die die erheblichen Vorteile der Interkomprehensionsmethode an ihre Lerner weitergeben wollen, sollten daher Folgendes beachten:

1. Die unterrichtliche Kommentierung der schülerseitig erarbeiteten Hypothesengrammatik und die Sicherung des entsprechenden Wissens sind so zu lenken, dass der grammatikalische Stoff des Lehrwerks weitgehend erfasst wird. Dies stellt keine besondere Schwierigkeit dar, weil die Hypothesengrammatik mit der im Lehrwerk erfassten Basisgrammatik der Zielsprache weitgehend identisch ist. – Dennoch ist ein Abgleich der in der Klasse gewonnenen Bestände mit denen des Lehrwerks erforderlich.
2. Da die Interkomprehensionsmethode die Lerner in starker Weise an das 'Lernen des Lernens von Sprachen' heranführt, bietet es sich an, die 'Lücken' durch die Lerner selbst füllen zu lassen. Überhaupt ist daran zu erinnern, dass die Autonomisierung das selbstständige Lernen erfordert. Wer den Richtlinien in diesem Punkt nachkommen will, muss Lerner das Lernen des Lernens von Sprachen trainieren lassen. Dies geschieht nicht nur implizit, das Lernen des Lernens muss Thema werden

**Progressionsschema des traditionellen Tertiärsprachenunterrichts:** Alle Teilfertigkeiten werden gleichmäßig aufgebaut.

Niveaus	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen	→	→				
HV	→	→				
Schreiben	→	→				
Sprechen	→	→				

**Progressionsschema des interkomprehensiv basierten Tertiärsprachenunterrichts:** Das Lesen wird sehr rasch entwickelt. Das HV wird auf der Grundlage der Lesekenntnisse aufgebaut. Die produktiven Teilfertigkeiten folgen.

Niveaus	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen						
HV						
Schreiben						
Sprechen						

Abbildung 1. Progressionsschemata eines traditionellen und eines interkomprehensiv basierten Tertiärsprachenunterrichts

- Hierzu gehört auch, dass die Lerner lernen, durch das Lehrwerk zu 'springen', indem sie gezielt nach von ihnen selbst kategorisierten Phänomenen suchen. Die traditionelle Fixierung auf die Progression des Lehrwerks fördert letztlich ein unselbstständiges Lernen. Lehrwerke müssen nicht nur ein Lernprogramm bieten, sondern auch als Konsultationswerk fungieren.
- Profilformen und Profilfunktionen separat behandeln. Die Interkomprehensionsdidaktik setzt auf die Selbstständigkeit der Lerner. Hierzu gehört auch, dass sie es erlernen, die eigenen Lücken zu erkennen und z.B. durch die Konsultation geeigneter Hilfsmaterialien wie Wörterbücher und Konsultationsgrammatiken zu füllen.
- Profilformen 'vorschalten', wenn dies aus lernökonomischen Gründen erforderlich erscheint. Französische Forschungen betonen,

dass Texte dann interkomprehensiv erschließbar seien, wenn die Zahl der nicht identifizierten Elemente 25 Prozent des Gesamts nicht übersteigt (Clerc, 1999, p. 51). Umgekehrt führt ein zu langes und erfolgloses 'Herumraten' ebenso wie ein Übermaß an linguistischer Information zu demotivierenden Frustrationserlebnissen.

6. Die Fragereichweite der Lerner beachten. Im Zusammenhang mit der Hypothesengrammatik entwickeln die Lerner konkrete sprachenbezogene Fragestellungen. Die Unterrichtssteuerung muss hierauf antworten. Während in der eigentlichen Phase des Interkomprehensionsunterrichts es darauf ankommt, lediglich die Fragen der Lerner zu beantworten (ohne umfassend und systematisch plurilinguales Wissen auszubreiten, was freilich eine offene Steuerung und kein programmiertes Lernen voraussetzt), wird der Erklärungsrahmen in der lehrwerkbezogenen Unterrichtsphase an der Reichweite der im Lehrwerk implantierten Lehrziele orientiert.

## **Literatur**

- Bär, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Batlle, L. C., Hänsch, G., Kockers, E., & Stegmann, T. D. (1991). *Diccionari català-alemany. Katalanisch-Deutsches Wörterbuch*. Barcelona: Enciclopèdia catalana.
- Böing, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. *französisch heute*, 35(1), 18-31.
- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones: analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les langues modernes*, 93(2), 48-58.

- De Florio-Hansen, I. (1999). Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem journal d'apprentissage: le français et moi. *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch*, 33(41), 16-21.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom. Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Krechel, H.-L. (1996). Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde. In I. Buchloh, H. Christ, E. Klein & N. Mäsch (Eds.), *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages* (pp. 17-33). Tübingen: Narr.
- Lessig, D. (1998). Neue Wege im Spanischunterricht. Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrer Erfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 239-258). Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In G. Kischel (Ed.), *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001* (pp. 124-140). Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In F.-J. Meißner, Franz-Joseph (Ed.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (pp. 25-44). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (1998). Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrer Erfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 217-239). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In F.-J. Meißner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (Eds.), *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (pp. 7-140). Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (2005). Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker von-

- Ditfurth, Marita (Eds.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Michael K. Legutke zum 60. Geburtstag* (pp. 83-98). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J., & Burk, H. (2001). Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12(1), 63-102.
- Meißner, F.-J., & Senger, U. (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Eds.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 21-50). Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, J. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rutke, D. (2002). *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker.
- Stoye, S. (2000). *EuroComprehension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.
- Vences, U. (1998). Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 265-294). Tübingen: Narr.
- Wildenauer-Józsa, D. (2004). Kontrastive Sprachbetrachtungen beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen und Hochschule*, 72, 47-56.

\*

### **Principal empirical German studies about Romance intercomprehension related didactics and plurilingualism (since 2005)**

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Morkötter, S. (forthcoming). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Prokopowicz, T. (forthcoming). *Mehrsprachige kommunikative Kompetenz. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht*





## Acerca dos Autores

**Ana Catarina Ribeiro** é Licenciada em Educação Básica e Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade de Aveiro. O seu relatório final de mestrado versou sobre *Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo*. Atualmente é Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Centro de Apoio Pedagógico Escolha Múltipla, onde desempenha funções de organização e planificação do acompanhamento do estudo dos alunos, bem como do desenvolvimento de atividades lúdico-didáticas. Principais áreas de interesse ao nível do ensino: Interdisciplinaridade do currículo, Plurilinguismo como valor, Educação Plurilingue e Intercultural.

**Ana Isabel Andrade** é Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal), onde tem trabalhado nas áreas da Didática de Línguas. Coordenou e participou em projetos de educação e formação para a diversidade linguística. Conta com publicações em livros, capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais. É membro do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores), sendo coordenadora do Grupo de Investigação “Linguagens, teorias e práticas de educação e supervisão”.

**Ana Sofia Pinho** é Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), na área Currículo e Formação de Professores, e Doutorada em Didática de Línguas, com foco na formação de professores, pela Universidade de Aveiro. Coordena o tema Ensino de Línguas do Doutoramento em Educação, especialização Formação de Professores, do IEUL. Participou em projetos europeus sobre intercompreensão: ILTE, Galapro, Redinter e Miriadi. Principais áreas de interesse: Educação Plurilingue e Intercultural, Abordagens Plurais, CLIL, Educação para a Cidadania, Formação de Professores, Parcerias Universidade-Escolas.

**Costanza Mignanelli**, ottiene il titolo di dottoressa in Lingue e culture straniere occidentali e orientali con il punteggio 110/110 e lode presso l'Università di Macerata nel 2014, presentando una tesi sull'intercomprensione tra lingue romanze nell'ambito della disciplina di Didattica delle Lingue Straniere. In accordo con un percorso di studi prettamente umanistico (Liceo Classico Carlo Rinaldini di Ancona), conclusosi anch'esso con il massimo dei voti, intraprende la carriera di Insegnante di Italiano L2, dopo aver frequentato il Master in Didattica dell'italiano L2 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano nell'anno 2015.

**Filomena Martins** é Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal) onde trabalha na formação de professores e na área da Didática de Línguas, numa perspetiva de sensibilização à diversidade linguística/*éveil aux langues*. Tem participado em vários projetos de investigação/formação nos domínios da intercompreensão, da educação para a diversidade linguística e da formação de professores. É membro do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro e secretária da Associação EDILIC.

**Franz-Joseph Meißner**, Universitätsprofessor (emeritus), Gymnasiallehrer, Promotion, Habilitation. Umfangreiche Herausgeber und Gutachtertätigkeit. Zahlreiche Monographien, Herausgabe von Sammelbänden und Aufsätze in deutschen, französischen, englischen und spanischsprachigen Fachzeitschriften. Schwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, didaktische Lexikographie, Sprachenpolitik, Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, Qualitätssicherung. Mitarbeit und Leitung in mehreren europäischen Projekten.

**Julitte Ring**, Studium der Germanistik und Romanistik in Frankreich und Deutschland; seit 1987 Lehrtätigkeit im saarländischen Schuldienst; 1985-1999 Lehrbeauftragte an der Universität des Saarlandes; seit 2000 Landesvorsitzende der Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer (VdF) im Saarland; 2004-2008 Bundesvorsitzende der VdF; stellvertretende Landesfachberaterin Französisch im Saarland.

**Laura Sellares Crous**, Mestra d'Educació Primària dins del sistema educatiu públic català des del 2011 quan em vaig diplomar com a Mestra: Especialitat de llengua estrangera (anglès i francès) a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Encuriosida per l'educació europea vaig fer dos períodes de pràctiques a l'estranger (Anglaterra i França) i d'ajudant Comenius a Finlàndia. Sempre motivada per a millorar les meves pràctiques docents, aquest setembre 2016 vaig finalitzar el Màster de Recerca en Didàctica de la llengua i la literatura a la Universitat de Barcelona (UB), el treball final del qual vaig dedicar a la intercomprensió entre llengües romàniques.

**Maddalena de Carlo**, docteur en Didactologie générale des langues et des cultures (Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France). Professeur associé en Didactique des langues auprès de l'Université de Cassino e del Lazio Meridionale (Italie). Coordonnatrice d'équipes de recherche pour les projets européens en Intercompréhension entre langues apparentées *Galapro*, *Redinter*, *Miriadi*. Principaux centres d'intérêt : didactique des langues, intercompréhension, éducation interculturelle, formation des enseignants, traduction.

**Marcus Bär**, Universitätsprofessor für Didaktik des Spanischen an der Bergischen Universität Wuppertal, zuvor Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Promotion 2009 in Gießen zur Interkomprehensionsdidaktik, Herausgabe mehrerer

Sammelbände und Autor mehrerer Aufsätze und Artikel. Seit 2012 stellvertretender Bundesvorsitzender des Deutschen Spanischlehrerverbands (DSV). Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Lernaufgaben, interkulturelles Lernen, europäische Sprachen- und Bildungspolitik.

**Margarida Carrington**, licenciada em 1986 em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Português/Francês) pela Universidade de Coimbra, obteve o grau de Mestre em Didática das Línguas, pela Universidade de Aveiro, em 2011, encontrando-se a frequentar, desde 2013, o Programa Doutoral em Educação, na mesma universidade, tendo como áreas de investigação a Educação Plurilingue e Intercultural e a Intercompreensão. É professora efetiva do Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure, desde 1997.

**Maria Helena Araújo e Sá** é Professora Associada com agregação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e membro da comissão coordenadora do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores). Os seus interesses de investigação situam-se nas áreas da intercompreensão e da interação plurilingue e intercultural, tendo, neste âmbito, participado em e coordenado diversos projetos, a nível nacional e europeu (Galatea, Galanet, Chain Stories, Galapro, Redinter e MIRIADI).

**Mário Cruz** é Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, onde leciona Espanhol, Literaturas e Culturas Hispano-americanas, Multimédia no Ensino de Línguas e Ensino de Inglês no 1º CEB. Concluiu o Doutoramento em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro em 2011, sendo ainda titular de: Mestrado em Didática das Línguas, Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e Ensino Secundário.

**Michael Byram** ‘read’ languages at Cambridge University, wrote a PhD in Danish literature, and then taught French and German in secondary and adult education. At Durham University since 1980, now Professor Emeritus, he is also Guest Professor at the University of Luxembourg. His most recent monograph is *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship* (2008).

**Teresa Ferreira** é doutorada em Didática de Línguas e licenciada em Ensino de Português e Inglês pela Universidade de Aveiro. É coautora de manuais de PLNM (Português Língua Não Materna) para o contexto europeu (*Lado a Lado*, Porto Editora) e timorense (Programa e manuais para o Ensino Secundário Geral). Atualmente, é Professora Assistente Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e formadora de cursos de *e-learning* de Didática do PLNM (Camões, ICL; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

**Sílvia Melo-Pfeifer** é Professora Associada de Didática de Línguas Românicas no Departamento de Educação da Universidade de Hamburgo (Alemanha). De entre os seus interesses de investigação destacam-se as abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores, a comunicação plurilingue e intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas de herança. Participou em projetos internacionais acerca de intercompreensão em línguas românicas (designadamente Galanet e Galapro) e faz atualmente parte das equipas dos projetos Erasmus Plus Spiral (*School-teacher professionalization: Intercultural resources and Languages*) e Koinos (*European Portfolio of Plurilingual Literacies Practices*).

**Valentina Matilde Di Michele** laureata in Lettere Moderne nel 2009 presso l’Università di Macerata con una tesi dal titolo: “Bilinguismo familiare: analisi di un caso”; poi laureata in Scienze della formazione primaria nel

2014 con una tesi dal titolo: “Une question de compréhension. Il caso delle lingue ‘moderne’ e la sperimentazione dell’intercomprensione nella scuola primaria”. Specializzata sul sostegno degli alunni in situazione di Handicap e come Tutor Online per la didattica a distanza. Attualmente è iscritta al primo anno di Scienze Pedagogiche ed è insegnante di sostegno presso l’Istituto Comprensivo “G. Rossetti” di Vasto.

**Yasmin Pishva**, enseignante à l’Université Grenoble Alpes, est spécialiste en didactique des langues dans les domaines du plurilinguisme, de l’approche intercompréhensive, de la démarche réflexive et de la formation d’enseignants. Elle a collaboré à la mise en place de différentes formations à distance; notamment, en 2015 elle a réalisé pour l’Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) un MOOC sur l’approche intercompréhensive en collaboration avec d’autres experts en intercompréhension; elle a participé également aux programmes CARAP, Galanet, Galapro et Miriadi.

